



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

**AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA ESCOLA NA PERSPECTIVA DE  
ADOLESCENTES EM CUMPRIMENTO DE MEDIDA SOCIOEDUCATIVA DE  
INTERNAÇÃO NO DISTRITO FEDERAL**

ANDRESSA RAFAELLA BATISTA SILVA

Brasília  
2014

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Andressa Rafaella Batista Silva

**AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA ESCOLA NA PERSPECTIVA DE  
ADOLESCENTES EM CUMPRIMENTO DE MEDIDA SOCIOEDUCATIVA DE  
INTERNAÇÃO NO DISTRITO FEDERAL**

Trabalho de Conclusão de Curso  
apresentado ao Curso de Pedagogia da  
Faculdade de Educação da Universidade de  
Brasília, como requisito parcial para  
obtenção do título de licenciada em  
Pedagogia, sob a orientação da Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>.  
Teresa Cristina Siqueira Cerqueira.

Brasília  
2014

Andressa Rafaella Batista Silva

**AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA ESCOLA NA PERSPECTIVA DE  
ADOLESCENTES EM CUMPRIMENTO DE MEDIDA SOCIOEDUCATIVA DE  
INTERNAÇÃO NO DISTRITO FEDERAL**

Trabalho de Conclusão de Curso  
apresentado ao Curso de Pedagogia da  
Faculdade de Educação da Universidade de  
Brasília, como requisito parcial para  
obtenção do título de licenciada em  
Pedagogia, sob a orientação da Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>.  
Teresa Cristina Siqueira Cerqueira.

Comissão Examinadora:

Professora Dr<sup>a</sup>. Teresa Cristina Siqueira Cerqueira (Orientadora)

Faculdade de Educação da Universidade de Brasília

Professor Dr. Paulo Sérgio Bareicha

Faculdade de Educação da Universidade de Brasília

Professora MsC. Eunice Nóbrega Portela

Centro Universitário de Brasília

Andressa Rafaella Batista Silva

**AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA ESCOLA NA PERSPECTIVA DE  
ADOLESCENTES EM CUMPRIMENTO DE MEDIDA SOCIOEDUCATIVA DE  
INTERNAÇÃO NO DISTRITO FEDERAL**

Trabalho de Conclusão de Curso  
apresentado ao Curso de Pedagogia da  
Faculdade de Educação da Universidade de  
Brasília, como requisito parcial para  
obtenção do título de licenciada em  
Pedagogia, sob a orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>.  
Teresa Cristina Siqueira Cerqueira.

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Teresa Cristina Siqueira Cerqueira (Orientadora)

Universidade de Brasília

---

Prof<sup>a</sup>. Dr. Paulo Sérgio Bareicha

Universidade de Brasília

---

Prof. MsC. Eunice Nóbrega Portela

Centro Universitário de Brasília

Brasília, 2014

*Dedico este trabalho a minha mãe  
(memória), ao meu querido irmão que  
sempre foi um grande incentivador. E ao  
meu amor por acreditar no meu potencial.*

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a Deus pela minha vida e por ter me permitido ingressar na UnB.

Agradeço aos meus pais pelo incentivo dado ao longo da vida, em que sempre me fizeram enxergar a educação como algo essencial.

Agradeço ao meu irmão por sua presença constante em minha vida escolar, sempre me auxiliando nas dúvidas e até mesmo na escolha do curso.

Agradeço ao meu amor pelo seu apoio incondicional e por me fazer acreditar que sou capaz de ir além, na minha trajetória acadêmica.

Agradeço a professora Teresa Cristina pelos seus ensinamentos e pelo seu companheirismo na escolha do objeto de pesquisa. Sempre atenciosa e motivadora.

Agradeço aos meus companheiros de trabalho que me auxiliaram na retirada dos adolescentes de seus dormitórios para participarem da pesquisa, em especial a Isabella Régis, Lindomar Ferreira, Fernando Alves, Márcio Batista e Marcelo Ayala.

Muito Obrigada!

## **Tente Outra Vez**

Veja!  
Não diga que a canção  
Está perdida  
Tenha fé em Deus  
Tenha fé na vida  
Tente outra vez!

Beba! (Beba!)  
Pois a água viva  
Ainda tá na fonte  
(Tente outra vez!)  
Você tem dois pés  
Para cruzar a ponte  
Nada acabou!  
Não! Não! Não!

Oh! Oh! Oh! Oh!  
Tente!  
Levante sua mão sedenta  
E recomece a andar  
Não pense  
Que a cabeça aguenta  
Se você parar  
Não! Não! Não!  
Não! Não! Não!

Há uma voz que canta  
Uma voz que dança  
Uma voz que gira  
(Gira!)  
Bailando no ar  
Uh! Uh! Uh!

Queira! (Queira!)  
Basta ser sincero  
E desejar profundo  
Você será capaz  
De sacudir o mundo  
Vai!  
Tente outra vez!  
Humrum!

Tente! (Tente!)  
E não diga  
Que a vitória está perdida  
Se é de batalhas  
Que se vive a vida  
Han!  
Tente outra vez!

Raul Seixas.

## RESUMO

Este estudo objetiva conhecer as representações sociais dos adolescentes infratores que cumprem medida socioeducativa de internação em uma unidade do Recanto das Emas-DF sobre a escola. Baseada na Teoria das Representações Sociais de Serge Moscovici e pautada em um método qualitativo, de abordagem exploratória, para a pesquisa foi utilizado um questionário de associação livre de palavras – TALP, com a seguinte frase indutora: “Para você a escola é”, o questionário solicitava ainda, informações sobre dados pessoais. Participaram deste estudo 53 adolescentes em privação de liberdade, todos do sexo masculino e idade acima de dezoito anos. Para a análise dos resultados utilizou-se o *software* EVOC (1977) que combinou a frequências das palavras evocadas mediadas pelo termo indutor e apresentou a ordem média das evocações, que foram distribuídas em quatro quadrantes, evidenciando os possíveis elementos centrais e periféricos das representações sociais. Os resultados obtidos apontam que os adolescentes pesquisados representam a escola com as palavras: Aprendizagem (40,5%), Futuro melhor (28,7%), Emprego melhor (16,9%) e Educação (13,9%). Conclui-se que para este grupo de adolescentes a principal representação da escola diz respeito ao lócus de aprendizagem, evidenciando assim, a representação que eles possuem sobre a importância da aprendizagem para o processo de melhoria da qualidade de vida.

Palavras- chave: Representação Social, Adolescente Infrator, Escola.



## **ABSTRACT**

This study aims to understand the social representations of adolescent offenders to abide by social in the detention unit of the Nook Emas-DF about school. Based on the Theory of Social Representations of Serge Moscovici and guided by a qualitative method, exploratory approach. To research a questionnaire of free association of words was used - TALP with the following inductive statement: "To you is the school", the questionnaire also requested information on personal data. The study included 53 adolescents in custody, all male and over the age of eighteen. To analyze the results we used the EVOC (1977) software that combined the frequencies of words evoked mediated inductive term and presented the average order of evocations, they were divided into four quadrants, showing the possible central and peripheral elements. Results indicate that adolescents surveyed represent the school with the words: Learning (40.5%), better future (28.7%), better job (16.9%) and education (13.9%). We conclude that for this group of adolescents to primary school representation relates to the locus of learning. Thus demonstrating that they have representation on the importance of learning to the process of improving the quality of life.

**Keywords:** Social Representation, Adolescent Offender School.

## **LISTA DE GRÁFICOS**

Gráfico 1: Idade dos participantes.....	42
Gráfico 2: Escolaridade dos participantes.....	43
Gráfico 3: Ato infracional motivador da internação .....	43
Gráfico 4: Porcentagem do núcleo central.....	48

## **LISTA DE TABELA**

Tabela 1: Quadrante EVOC.....	47
-------------------------------	----

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

Constituição Federal- CF

Distrito Federal – DF

Estatuto da Criança e do Adolescente- ECA

*Ensemble de programmes permettant l'analyse des evocations* – EVOC

Projeto Político Pedagógico – PPP

Representação Social – RS

Secretária da Criança- SECRIANÇA

Teoria das Representações Sociais – TRS

Teoria do Núcleo Central – TNC

Teste de Associação Livre de Palavras – TALP

Unidade de Atendimento Inicial- UAI

Unidade de Internação de Santa Maria- UIMS

Unidade de Internação de Planaltina- UIP

Unidade de Internação do Recanto das Emas- UNIRE

Unidade de Internação de São Sebastião- UISS

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO .....</b>	<b>13</b>
<b>PARTE I - MEMORIAL EDUCATIVO - .....</b>	<b>15</b>
<b>PARTE II – MONOGRAFIA .....</b>	<b>20</b>
<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>21</b>
<b>CAPÍTULO I. TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS</b>	
1.1 Breve histórico e conceitos .....	22
1.2 Representação social e a escola .....	26
<b>CAPÍTULO II. O ADOLESCENTE EM CONFLITO COM A LEI</b>	
2.1 Conceito de adolescência .....	28
2.2 Adolescente em conflito com a lei.....	30
2.3 Direitos da criança e do adolescente no Brasil: da doutrina da situação irregular à doutrina da proteção integral .....	33
2.4 A aplicação das medidas socioeducativas .....	36
2.5 A medida socioeducativa de internação .....	38
2.6 A atual situação da medidas socioeducativasde internação no Distrito Federal .....	39
<b>CAPITULO III. METODOLOGIA</b>	
3.1 Método.....	41
3.2 Participantes.....	41
3.2 Unidade de internação do Recanto das Emas .....	44
3.4 Instrumento de pesquisa .....	45
3.5 Procedimentos .....	45
<b>CAPÍTULO IV. ANÁLISE DOS DADOS .....</b>	<b>47</b>
<b>CAPÍTULO V. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>53</b>
<b>PARTE III - PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS –.....</b>	<b>55</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>56</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>59</b>

## **APRESENTAÇÃO**

O presente Trabalho Final de Curso da Graduação em Pedagogia, da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília está organizado em três partes: a primeira refere-se ao memorial, no qual é feito um breve relato da minha vida pessoal e acadêmica; a segunda é a própria monografia; e a terceira e última diz respeito às perspectivas profissionais, em que exponho meus desejos para a nova etapa que se inicia.

A segunda parte, destinada à monografia, contempla a introdução e quatro capítulos intitulados: Capítulo I: Representações Sociais, Capítulo II: Adolescente em Conflito com a Lei, Capítulo III: Metodologia, Capítulo IV: Análise de Dados e Considerações Finais.

Os dois primeiros capítulos referem-se ao arcabouço teórico; o terceiro explica de que maneira a pesquisa foi realizada; o quarto apresenta o tratamento dos dados à luz da teoria abarcada neste trabalho nos capítulos I e II.

Por fim, na terceira parte do trabalho apresento a minha perspectiva profissional, expondo os meus desejos e anseios a essa nova etapa que se inicia.

**PRIMEIRA PARTE**  
**MEMORIAL**

## MEMORIAL

Meus pais casaram em 1982, em Fortaleza-Ceará. Minha mãe era assalariada de uma rede de supermercados e meu pai trabalhava num armazém alimentício do meu avô. Ambos ganhavam pouco. E foram morar de aluguel. Dois anos depois tiveram seu primeiro filho, Bruno Anderson Batista Silva e quatro anos depois eu, Andressa Rafaella Batista Silva.

Comecei a estudar com dois anos, era uma escola de bairro chamada Centro Educacional Modelo, que hoje percebo não era modelo de nada, duvido até se aqueles professores possuíam formação. Era uma escola particular acessível aos moradores do bairro. Estudei nela durante toda a educação infantil. E tive que sair por que meus pais não tinham mais como pagar. Recordo que eu e meu irmão sentimos muito. Afinal, nossos primos continuaram estudando lá.

Fui estudar no Patronato São João do Tauape, uma escola comandada por freiras e que a mensalidade era uma taxa simbólica e mesmo assim meus pais tinham dificuldade para pagar. Estudei lá por dois anos. Foi uma época muito boa, de muitos ensinamentos. Uma vez por semana minha sala ia para biblioteca e lá podíamos escolher um livro e sentar nas confortáveis cadeiras para ler. Sem falar nas apresentações, onde ensaiávamos por semanas. Eu era bem feliz lá.

A situação financeira melhorou e voltei a estudar no Centro Educacional Modelo. Estudei lá da terceira até a sétima série, quando a escola faliu. E hoje meu consolo foi essa falência, senão teria estudado mais tempo numa escola que não oferecia uma estrutura adequada, um bom quadro de professores, uma educação comprometida com seus alunos. Enfim, era uma péssima escola, mas diante das condições financeiras dos meus pais eles optaram por me manter lá à escola pública. Uma vez que, a escola pública de Fortaleza da minha época era muito marginalizada.

Minhas recordações do Modelo não são boas. Era uma educação baseada em memorizações e provas. Nessa escola, havia uma professora que ministrava aulas de várias matérias. Ela ensinava: ciências, educação física, educação sexual, física e inglês. Não tenho lembranças de discussões acerca de um determinado assunto ou até mesmo de apresentações de trabalhos. O conhecimento não era construído e sim imposto, sem



nenhuma negociação. Hoje, percebo que era assim por causa do despreparo e até mesmo falta de conhecimento dos professores.

Quando eu tinha nove anos, meu pai não conseguiu mais pagar o aluguel e tivemos que mudar para casa da minha avó. Lá já morava uma tia chamada Lúcia com seu filho Victor. É minha única tia formada e que, talvez por isso, sempre deu muita importância aos estudos. Ela investia muito na educação de seu filho. Através dela tivemos acesso a livros, revistas e tecnologias. Ela era assinante de várias revistas: Super Interessante, Seleções, Turma da Mônica. Ela tinha também a coleção da enciclopédia Barsa, sempre que precisava podia pegar emprestado. Ela me instigou bastante, e assim contribui de forma significativa para que eu e meu irmão quiséssemos estudar.

A melhor e mais cara escola do bairro se chamava Monsenhor Joviniano Barreto. Consegui um desconto e assim, meus pais me matricularam lá após a falência do Modelo. Na nova escola um mundo de conhecimento abriu-se. Nessa escola, cursei a oitava série e o primeiro ano do ensino médio. Quando entrei o impacto foi grande, pois descobri que minha formação estava totalmente falha, eu não sabia de absolutamente nada. Não havia nenhuma matéria que eu podia dizer que dominava. Foi um ano de correr atrás do tempo perdido e de dedicação total. O resultado foi bom: passei direto.

Quando eu fui cursar a primeira série do ensino médio, relaxei. O estudo nesse ano não foi prioridade. As amizades feitas atrapalharam um pouco. E hoje o sentimento é de arrependimento, eu não tinha dinheiro para estar naquela escola, mas com esforço dos meus pais eu estava lá e não dei meu máximo. Apesar do ano de brincadeiras, fui aprovada. E para minha tristeza, meus pais não conseguiram me manter lá e tive que ir para escola pública.

A escola era o Instituto de Educação do Ceará, não era no meu bairro, tinha que pegar ônibus para chegar. O primeiro contato foi impactante, a escola era suja e mal cuidada. As aulas não eram atrativas e parecia que eu já sabia tudo. Eu optava por, no horário da escola, ir jogar bola, pois era a única coisa que eu gostava lá. O ano voou e eu tive a oportunidade de sair de lá, foi um alívio.

A última série do ensino médio cursei no Colégio Zênite, no ano de 2003. Era uma educação voltada para o vestibular. Vários professores que davam aula nos melhores colégios de Fortaleza também ministravam aulas lá. A carga horária era pesada, tinha aula até nos finais de semana. Foi um ano de muito estudo, esforço e descobertas. Passei direto, mas não passei no vestibular. Fiquei bastante triste porque

havia me dedicado o ano inteiro. Mas, um ano não foi suficiente para suprir quase uma vida toda de uma educação falha.

Em 2004, fiz um curso preparatório para vestibular num dos melhores colégios de Fortaleza, o Ari de Sá. Estudava a noite porque era mais barato. Mais uma vez me dediquei o ano inteiro e não consegui a tão sonhada aprovação.

Em 2005, resolvi trabalhar, afinal estava com dezoito anos. E também porque meus pais não iam mais pagar cursinho. Consegui meu primeiro emprego no Shopping Iguatemi. Fiquei lá por pouco mais de ano. Mas percebia que aquela vida corrida e de assalariada não me satisfazia. Eu precisava estudar.

Quando minha mãe faleceu em dezembro de 2005, tive mais certeza de que precisava voltar a estudar. Por que dali para frente a vida não seria mais tão fácil. Conversei com o dono da empresa que fez um acordo comigo e me demitiu. Assim, eu tive garantido por seis meses o seguro desemprego. Foi com esse dinheiro que garanti um novo cursinho.

Nessa nova empreitada me dediquei como nunca, estudava de domingo a domingo, eu não teria outra chance. Novamente, eu estudava num dos melhores cursinhos de Fortaleza, em que a grande maioria dos alunos visa os cursos de Medicina ou Direito. Optei por Pedagogia. Eu fui uma criança que amava cuidar de outras crianças e com o tempo não perdi esse encanto por elas. Eu nunca tive preferência por um curso específico, nunca coloquei na cabeça que queria ser uma coisa e ponto. A única certeza que tinha era que tinha que ser um curso da área de humanas, uma vez que sempre fui péssima com os números. Meu irmão tinha um amigo que era Pedagogo e trabalhava numa escola grande de Fortaleza, ele era bem sucedido. Esse fato influenciou minha escolha.

O esforço foi recompensado e fui aprovada em 2º lugar para Pedagogia na Universidade Federal do Ceará no final do ano de 2006. A felicidade foi imensa. Comecei a estudar no segundo semestre de 2007 porque meu curso era noturno e lá havia essa divisão por turno e não por classificação. Com a entrada na Universidade garantida fui procurar emprego, afinal não dava para ficar sem trabalhar, já que meu pai havia decidido mudar de cidade e a partir daquele momento eu iria morar somente com meu irmão e, assim, seríamos responsáveis pelo nosso próprio sustento. Eu precisava aprender a conciliar estudo com trabalho e assim fiz do primeiro semestre até o último.

As aulas começaram e ali se abriu um novo mundo. As primeiras disciplinas cursadas foram: Antropologia, Metodologia Científica, Psicologia. Estar na Universidade era maravilhoso, tinha a sensação de que as coisas estavam dando certo.

No final de 2008, meu irmão foi aprovado num Concurso em Brasília e decidimos mudar somente os dois para cá. Início de 2009 ele mudou e eu fiquei, pois precisava organizar nossa mudança. Matriculei-me no terceiro semestre de Pedagogia ainda em Fortaleza, mas acabei não indo às aulas. A expectativa da mudança era grande e eu não sabia se conseguiria continuar meu curso na nova cidade. Aqui chegando meu irmão se informou sobre a transferência facultativa da Universidade de Brasília e assim percebemos que tínhamos chances de continuar nossos estudos. Ele fazia Administração também na UFC.

Mudei para Brasília em julho de 2009. Tive que esperar um semestre para fazer a prova de transferência para UnB, pois quando cheguei às inscrições já haviam encerrado. Nesse intervalo comecei a estudar para concurso.

No primeiro semestre de 2010, retomei meus estudos na Pedagogia e também fui aprovada num concurso da secretária de justiça do Distrito Federal.

Na UnB era como se estivesse começando o curso novamente. Não conhecia ninguém e também não sabia como o curso se organizava na nova Universidade. Consegui o aproveitamento de algumas disciplinas, então não fiz algumas disciplinas dos primeiros semestres.

Minha caminhada na Universidade foi muito rica e proveitosa. Algumas disciplinas e seus respectivos professores marcaram bastante como: Orientação Educacional (Sandra Ferraz), Oficina de Textos Acadêmicos (Paula Cobucci), Psicologia Social da Educação (Teresa Cristina), Seminário Final de Curso (Raquel), Educação Infantil (Fernanda Cavaton), Libras (Aline).

O Projeto III iniciei com a professora Teresa Cristina por indicação de umas colegas. Até então não a conhecia. Gostei muito do tema Representações Sociais e também da professora.

No semestre seguinte me matriculei na disciplina Psicodrama e conheci o professor Paulo Bareicha, que me apresentou o seu Projeto que recebia jovens usuários/portadores de maconha que eram apreendidos pela polícia e precisavam passar por uma medida socioeducativa, que no caso eram os nossos oito encontros para ficar quite com a justiça. A base teórica era a perspectiva socionômica de Moreno, com ênfase na abordagem socioeducativa. Interessei-me bastante pelo assunto e fiquei no

Projeto por três semestres. Esse grupo de trabalho foi muito relevante para minha formação, uma vez que lidei diretamente com usuários de substâncias entorpecentes e assim, pude entender melhor o mundo que estão inseridos, melhorando assim, minha prática profissional já que é esse o público que tenho contato.

Para fazer a monografia relembrei o Projeto da professora Teresa Cristina, já que meu interesse é pesquisar sobre quais as representações sociais dos adolescentes infratores sobre a escola, uma vez que, percebo através da minha vivência decorrente na minha prática de trabalho, que a escola não alcança esses jovens.

Durante toda minha trajetória acadêmica sempre tive noção da responsabilidade do ser professor. E atualmente isso me assusta mais, uma vez que os pais querem delegar a responsabilidade de criar seus filhos para escola. Apesar dos entraves da educação, finalizo minha graduação com paixão e orgulho e a certeza que serei uma profissional comprometida.

**SEGUNDA PARTE**  
**MONOGRAFIA**

## INTRODUÇÃO

O tema desta pesquisa é a escola sob o ângulo das representações sociais de adolescentes privados de liberdade, em Brasília- DF. A escolha do tema deu-se a partir da vivência da autora com o citado público e sua percepção de como a escola é algo tão distante desses adolescentes.

Para Minayo (1994, p. 110), as pesquisas em representações sociais são importantes porque ao mesmo tempo que são ilusórias, contraditórias e “verdadeiras”, podem ser consideradas substrato para a análise do social e também para a ação pedagógica-política de transformação, vez que “retratam e refratam” a realidade segundo segmento da sociedade. Assim a pesquisa torna-se importante porque contribuirá no entendimento das Representações Sociais dos Adolescentes em Conflito com a Lei a respeito da escola e que de forma essas percepções influenciam na prática escolar.

As questões norteadoras do presente trabalho são as seguintes: Que representações sociais os adolescentes infratores possuem da escola? Quais as influências da escola na vida dos adolescentes infratores?

Para tentar responder a essas indagações os seguintes objetivos foram traçados.

O presente estudo tem como Objetivo Geral: **identificar as representações sociais que os adolescentes infratores apresentam da instituição escola**. Para alcançar este objetivo geral foram estabelecidos alguns objetivos específicos, a saber:

- Analisar as representações dos adolescentes infratores sobre a escola
- Estruturar e analisar o sistema central e o sistema periférico das representações sociais por meio do *software* EVOC;
- Refletir sobre os dados apresentados com o intuito de contribuir para a compreensão da representação obtida sobre a escola.

Para iniciar nosso estudo faz-se necessário, primeiramente traçar aspectos teóricos sobre os temas tratados neste trabalho: Representações Sociais e Adolescente em Conflito com Lei.

## **CAPÍTULO I: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS**

### **1.1 Breve Histórico e Conceitos**

De acordo com Sérgio Moscovici (2012), na perspectiva da psicologia social, o conhecimento é fruto da interação e comunicação entre as pessoas, ou seja, ele surge dos interesses humanos, necessidades e desejos e assim, é possível verificar que ele não é desinteressado, e sim fruto de um grupo específico. Este acrescenta que as representações sociais surgem como produto dessa interação e comunicação e são utilizadas como intermédio para estabelecer as combinações com as quais nós nos ligamos uns aos outros. O autor mencionado faz alusão a essa relação entre representações e influências comunicativas, quando define uma representação social como:

Um sistema de valores, ideias e práticas, como uma dupla função: primeiro, estabelecer uma ordem que possibilitará às pessoas orientar-se em seu mundo material e social e controlá-lo; e, em segundo lugar, possibilitar que a comunicação seja possível entre os membros de uma comunidade, fornecendo-lhes um código para nomear e classificar, sem ambiguidade, os vários aspectos de seu mundo e da sua história individual e social (MOSCOVICI, 2012, p. 21).

Como mencionado acima, o autor espera que as representações sejam encaradas como uma forma particular de compreender e comunicar, vez que seu objetivo é "abstrair sentido do mundo e introduzir nele ordem e percepções, que reproduzam o mundo de uma forma significativa" (MOSCOVICI, 2012, p. 46).

Farr (1994) comenta que o conceito das representações sociais de Moscovici foi introduzido na Europa a partir de seu estudo de como a psicanálise adentrou o pensamento popular na França. Esse estudo foi posteriormente organizado no livro "Psicanálise: sua imagem e seu público". Ele acrescenta que, essa teoria desenvolvida em 1961 não foi criada num vazio cultural. Vez que, Moscovici, se embasou nos fundadores das ciências sociais, principalmente em Durkheim e seu conceito de representação coletiva.

Moscovici (2012) revela que Durkheim ao conceber a sociologia como uma ciência autônoma defendia uma severa separação entre representações individuais e coletivas, e desta forma, sugeria que as primeiras deveriam ser o campo da psicologia, enquanto as últimas formariam o objeto da sociologia. No que tange a esse ancestral, o próprio Moscovici refere-se a ele como ambíguo, visto que optou por utilizar o termo “social” porque queria “[...] enfatizar a qualidade dinâmica das representações contra o caráter mais fixo, ou estático, que elas tinham na teoria de Durkheim” (MOSCOVICI, 2012, p. 14).

Em relação a essa proximidade entre os conceitos, Dotta (2006), afirma que Moscovici acreditou ser mais adequado o estudo de representações sociais que o estudo de representações coletivas, vez que, considerou o contexto moderno. Esse autor afirma que Durkheim estava mais interessado em estudar as sociedades menos complexas, enquanto Moscovici interessava-se pela ciência, que é uma fonte fecunda de novas representações. Farr (1994) complementa o entendimento do autor citado quando afirma que Moscovici estava modernizando a ciência social, ao permutar representações coletivas por representações sociais, com o propósito de tornar a ciência social mais adequada ao mundo moderno.

Para Moscovici apesar da facilidade das representações serem compreendidas, posto que “são entidades quase tangíveis, circulam, se entrecruzam e se cristalizam continuamente, através duma palavra, dum gesto, ou duma reunião, em nosso mundo cotidiano” ele faz uma ressalva no que tange a compreensão do conceito, quando afirma que “sua posição mista, no cruzamento entre uma série de conceitos sociológicos e uma série de conceitos psicológicos” dificulta tal entendimento. Ele insiste no reconhecimento da existência de representações sociais como um fenômeno e não somente como um conceito (MOSCOVICI, 2012, p.10).

Do ponto de vista de Moscovici (2012), o fenômeno das representações está vinculado aos processos sociais oriundos das diferenças na sociedade e para justificar tal ligação, foi sugerido que as representações sociais são a forma de criação coletiva, posto que, não são criadas por um indivíduo isoladamente. E depois de criadas Moscovici afirma que: “[...] passam ter vida própria, circulam, se encontram, se atraem e se repelem e dão oportunidade ao nascimento de novas representações, enquanto velhas representações morrem” (MOSCOVICI, 2012, p.41).



De acordo com Moscovici (2012, p. 36), as representações possuem precisamente duas funções. Em primeiro lugar elas convencionalizam os objetos, pessoas ou acontecimentos, impondo um modelo determinado que passa a ser partilhado por um grupo de pessoas. Em segundo lugar são prescritivas, “se impõem sobre nós com uma força irresistível. Essa força é uma combinação de uma estrutura que está presente antes mesmo que comecemos a pensar e de uma tradição que decreta o que deve ser pensado”.

Diante do esclarecimento das funções das representações é possível verificar que elas são realmente impostas e são produto de mudanças que ocorrem ao longo do tempo e muitas vezes não percebemos porque elas acabam por se constituir em um ambiente real, concreto.

Sá (1998) estabelece como grande teoria das representações sociais as proposições originais básicas de Moscovici. O referido autor acrescenta que houve um desdobramento da teoria em três correntes teóricas complementares. A primeira utiliza a corrente teórica da psicologia e possui um viés antropológico, dando continuidade à obra original, por Denise Jodelet (2001); a segunda centra-se nas condições de produção e circulação das representações sociais, com a corrente teórica da sociologia, por Willem Doise (1990); e a terceira enfatiza a dimensão cognitivo-estrutural conhecida como Teoria do Núcleo Central, com a corrente teórica estrutural, por Jean Claude Abric (1998).

Dotta (2006), por seu turno, afirma que é preciso considerar que essas abordagens não são incongruentes entre si, já que possuem a mesma matriz teórica. Desta forma, a grande teoria estará presente em todos os estudos usando representações sociais, o que acontece é uma abordagem complementar da perspectiva moscovicianiana.

Conforme Dotta (2006), Jodelet é reconhecida como a principal colaboradora de Moscovici. Para ela, as pessoas têm ânsia de estar informadas sobre o mundo que fazem parte, para assim, se adequar a ele, isto é saber como se portar, para deste modo, dominá-lo física ou intelectualmente e então facilitar a identificação e resolução de problemas. Ela acrescenta que as representações direcionam as pessoas na forma de “nomear e definir conjuntamente os diferentes aspectos da realidade, no modo de interpretar esses aspectos e tomar decisões antes eles” (DOTTA, 2006, p. 25).

Jodelet (2001, p.22) conceitua as representações sociais como “uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social”.

Na concepção de Moscovici (2012), para se compreender o fenômeno das representações sociais, faz-se necessário abordar os dois processos que a geram: ancoragem e objetivação. Esses mecanismos são baseados na memória e em conclusões passadas e tem como objetivo tornar algo não familiar, em familiar.

Nas considerações de Moscovici (2012), a ancoragem é um processo em que algo estranho e inquietador, ou seja, algo que nos confunde, é transformado em nosso sistema particular de categorias, em algo que pensamos ser apropriado. “Ancorar é classificar e dar nome a alguma coisa” (Moscovici, 2012, p. 61) Nesse processo, a neutralidade é proibida vez que, cada “objeto deve possuir um valor positivo ou negativo e assumir um determinado lugar em uma clara escala hierárquica” (MOSCOVICI, 2012, p. 62).

O outro processo de formação das representações sociais constitui-se na objetivação, que para Moscovici é “transformar algo abstrato em algo quase concreto, transferir o que está na mente em algo que exista no mundo físico” (MOSCOVICI, 2012, p. 61).

Moscovici (1978) refere-se, de forma sucinta, aos dois processos da seguinte maneira: “a objetivação transfere a ciência para o domínio do ser e a ancoragem a delimita ao domínio do fazer, a fim de contornar o interdito da comunicação” (MOSCOVICI, 1978 *apud* DOTTA 2006, p.23).

Abric (2001) define Representação social como um conjunto organizado de informações, crenças, opiniões e de atitudes referentes a um objeto ou uma situação. Sá (1996) revela que Abric (1994b) propõe que a representação social, ainda que seja uma entidade unitária, é regida por um sistema interno duplo, em que cada parte tem um papel próprio, porém complementar ao da outra. Esse sistema particular se subdivide em um sistema central (ou núcleo central) e um sistema periférico.

O sistema central possui uma função geradora e organizadora, quer dizer, define o significado principal da representação e a organização global dos elementos. Sá (1996) explica as características que são atribuídas ao sistema central:

- 1) É marcado pela memória coletiva, refletindo as condições sócio-históricas e os valores do grupo; 2) constitui a base comum, consensual, coletivamente partilhada das representações, definindo a homogeneidade do grupo social; 3) é estável, coerente, resistente à mudança, assegurando assim a continuidade e a permanência da representação; 4) é relativamente pouco sensível ao contexto social e material imediato no qual a representação se manifesta. (SÁ, 1996, p.22).

De acordo com Sá, o sistema periférico “permite a integração das experiências e histórias individuais, suporta a heterogeneidade do grupo e as contradições, é evolutivo e sensível ao contexto imediato” (SÁ, 1996, p. 22).

Conforme Abric (1998), as representações sociais possuem quatro funções essenciais:

- Função de saber: as representações permitem aos indivíduos compreender e explicar a realidade.
- Função identitária as representações permitem aos indivíduos forjar uma identidade social posicionando-se em relação a grupos sociais de pertença ou de não-pertença [...].
- Função de orientação dos comportamentos e das práticas no sentido em que as representações sociais constituem um guia para a acção.
- Função justificadora: as representações permitem aos indivíduos explicar e justificar opiniões e comportamentos (ABRIC, 1998 *apud* CAZALS;ROSSI 2007, p.65).

Sobre o campo de pesquisas em representações sociais, Sá (1998) explica que os problemas/objetos pesquisados são variados e os agrupa em temas gerais que constituem as áreas de maior interesse dos pesquisadores, a saber: saúde, exclusão social, ciência, desenvolvimento, comunidade, trabalho e educação.

## 1.2 Representações Sociais e a Escola

Para Rios (2010), a escola é transmissora do conhecimento sistematizado acumulado ao longo dos tempos e deve ser fonte de apropriação da herança social pelos que estão em seu interior.

Para Delors (1998, p.97), é na escola que acontece a formalização da educação. “Sua missão, por um lado, transmitir conhecimentos sobre a diversidade da espécie humana e, por outro, levar as pessoas a tomarem consciência das semelhanças e da interdependência entre todos os seres humanos do planeta”.

Segundo Libâneo (1994), as pessoas passam pelo processo educativo para se prepararem para a participação na vida social. Para ele, a educação é um fenômeno social e universal e apresenta-se como necessário à existência e funcionamento de todas as sociedades. Ele enfatiza que não há sociedade sem prática educativa e vice-versa.

Conforme Dotta (2006), a educação tem sido um campo em que a noção de representação social tem sido favorecida, visto que, está disponível um número significativo de trabalhos referentes a essa temática. . Dentre os estudiosos, ela destaca o teórico francês Michel Gilly, que acredita que as representações sociais apresentam uma

nova forma para a explicação de mecanismos pelos quais fatores sociais atuam sobre o processo educativo e seus resultados, contribuindo ainda as articulações entre a Psicossociologia e a Sociologia da Educação.

Para Mazzotti (1994, p. 60-61), o estudo das representações sociais parece ser um caminho promissor, visto que investiga justamente “como se formam e como funcionam os sistemas de referência utilizados para classificar pessoas e grupos e para interpretar os acontecimentos da realidade cotidiana”. Assim, “constitui elementos essenciais à análise dos mecanismos que interferem na eficácia do processo educativo”. Dessa maneira, as representações provenientes das práticas sociais no contexto escolar, ensejam uma compreensão mais ampla das decisões no campo educacional.

Gilly (2002, p. 233) destaca a importância de identificar as representações sociais no campo educativo, porque se trata de um local “privilegiado para se observar como as representações se constroem, evoluem e se transformam no interior dos grupos sociais e para elucidar o papel dessas construções nas relações desses grupos com o objeto de sua representação”.

Desta forma, visando o ambiente escolar como um sistema social interativo e visualizando que em cada sociedade podem existir diferentes representações sobre um mesmo objeto, enfatiza-se a necessidade das pesquisas sobre representações sociais no contexto escolar e especialmente em relação aos estudantes, que são os principais interessados no sucesso da prática educativa.

Diante da relevância da educação para a formação do ser humano, é pertinente o interesse das percepções dos adolescentes que cumprem medida socioeducativa de internação sobre a escola. A convivência da pesquisadora com esses adolescentes faz com que ela perceba como a instituição que deveria fazer parte da vida deles se torna algo tão distante, no que tange a sua função principal, que é a de educar e prepará-los para as diferenças inerentes a nossa sociedade.

## **CAPÍTULO II: ADOLESCENTE EM CONFLITO COM A LEI**

### **2.1. Conceito de adolescência**

De acordo com Jesus (2006), para aplicação da lei brasileira, considera-se criança a pessoa com até doze anos incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade. Entretanto, conforme a Organização Mundial da Saúde (OMS) o processo de transformações físicas e psíquicas próprias da adolescência pode tanto iniciar mais cedo quanto se prolongar além dos dezoito anos.

Segundo Jost (2006), o conceito de adolescência embora muito explorado na sociedade atual, é uma ideia relativamente nova, diferenciando-se, pois, do termo puberdade, que é mais antigo. Portanto, está historicamente reservado às modificações biológicas surgidas no corpo como resultado das ações hormonais, provocando o desenvolvimento dos testículos nos meninos e dos ovários nas meninas, desencadeando a primeira menstruação nas meninas e a primeira ejaculação no menino, traços biológicos da capacidade para a procriação, que se dá por volta dos 12 aos 15 anos.

Osório (1992) diferencia puberdade de adolescência quando afirma que o fenômeno da puberdade é universal e seu início é cronológico, coincidindo, em condições normais, em todos os povos e todas as latitudes. Já a adolescência, é uma palavra utilizada para designar as transformações psicossociais que acompanham as mudanças físicas e a transformação da imagem corporal, que terá características peculiares conforme o ambiente sociocultural do indivíduo. (OSÓRIO, 1992, *apud* JOST 2006, p.59).

Jesus (2006) enfatiza a adolescência como um período de transformação quando discorre que é um processo de transição durante o qual o corpo de criança transforma-se, paulatinamente, em um corpo adulto. Ele enfatiza que essa mudança age diretamente nos interesses pessoais e na forma como o indivíduo vai conviver com a sociedade.

Entretanto, nem sempre foi tão simples definir um conceito para adolescência. Ariés (1981) afirma que essa ideia de adolescência que contemplamos hoje foi construída historicamente, já que, até o século XVIII não havia uma separação entre adolescência e infância. A criança passava da fase da infância para a de adulto, não vivia o período intermediário da adolescência.

Conforme Campos (2012), caracterizar a adolescência até hoje não é algo muito simplista, visto que aos fatores biológicos específicos, próprios da faixa etária, acrescentam-se as determinantes socioculturais, provenientes do ambiente onde o fenômeno da adolescência acontece. Essa autora salienta que as mudanças ocorridas no mundo moderno como explosões demográficas, progresso científico da tecnologia, das comunicações, das novas aspirações humanas e da rápida transformação social são elementos que também exercem influências no desenrolar da adolescência.

Para Lisbôa (1997), o conceito de adolescência proposto pelo Seminário latino-americano sobre Saúde do Adolescente (RJ/ 1977) dá noção da complexidade do tema:

Adolescente é o indivíduo que se encontra em fase peculiar de transição biopsicossocial, período este caracterizado por transformações biológicas em busca de uma definição de seu papel social, determinado pelos padrões culturais de seu meio (LISBÔA, 1997, *apud* JESUS 2006, p. 28).

Jesus (2006) acrescenta que as mudanças físicas, as novas prioridades e a busca da identidade social são fatores que intensificam as crises típicas deste período do desenvolvimento. Ele afirma que o adolescente ao tentar afirmar sua identidade acaba fazendo escolhas, mesmo não estando certo delas.

Comenta Vargas (1990) que a mais importante teoria da personalidade no que se refere à adolescência é a de Erikson:

Que considera que a principal tarefa da adolescência é o estabelecimento de identidade. Nas várias manifestações da busca da identidade incluem-se: a procura da autonomia emocional e comportamental; o afastamento dos adultos, e em especial, dos pais; o forte envolvimento com grupos de colegas; a preocupação com diferentes filosofias de vida e sua defesa; envolvimento na política, uso de drogas, etc (VARGAS, 1990, *apud* JESUS 2006, p 28).

Diante do exposto é possível verificar a delicadeza do tema sugerido, posto que a adolescência é uma fase de transição, em que ocorrem transformações de ordem biológica, social e psicológica. É nesta fase da vida que a identidade é construída, e os conflitos existenciais surgirão e o adolescente poderá escolher por caminhos sadios ou optar pelo cometimento de atos infracionais<sup>1</sup>, com o intuito de protestar, transgredir ou simplesmente por um estilo de vida.

---

<sup>1</sup> 1 Conduta descrita prevista em lei como contravenção ou crime. Art. 103 ECA

## 2.2 O Adolescente em Conflito com a Lei

Considerando o já exposto sobre a adolescência faz-se necessário centralizar nossa atenção sobre a problemática específica de nosso trabalho: a do adolescente em conflito com a lei.

Conforme Jost (2006), é consenso que o adolescente autor de ato infracional é considerado um indivíduo perigoso, que não tem respeito pelas pessoas e nem pelas regras, é insensível, sem limites, que por isso precisa ser afastado da sociedade para ser reeducado.

Do ponto de vista de Veronese; Rodrigues (2001), vivemos numa sociedade muito agressiva e a mídia tem sido uma das responsáveis por vincular essa violência aos adolescentes, uma vez que a provável delinquência juvenil faz parte das principais manchetes. Porém, conforme Volpi (2001), ela ignora as outras tantas formas de violência associadas ao problema da infância, como os maus-tratos, o abuso, a exploração sexual, a exploração do trabalho infantil, as adoções irregulares, o tráfico internacional, os desaparecimentos, a fome, o extermínio, a tortura e as prisões arbitrárias.

Segundo Volpi (2011), apesar de os adolescentes em conflito com a lei estarem dentro do mesmo quadro citado acima, não encontram repercussão para a defesa dos seus direitos, já que, pelo fato de terem praticado um ato infracional, são desqualificados enquanto adolescentes. Logo, os meios de comunicação, em geral, estigmatizam-os, referindo-se a eles como infratores, delinquentes, pivetes e mais recentemente “pequenos predadores”.

Volpi (2001) apresenta três mitos que influenciam o entendimento da questão prática de atos infracionais por adolescentes. O primeiro mito é o hiperdimensionamento do problema:

Notícias vinculadas nos meios de comunicação social, opiniões explicitadas por autoridades e profissionais que atuam com o tema e até mesmo o cidadão comum quando perguntado sobre a questão afirmam categoricamente que são milhões de adolescentes que praticam delitos, e que cada vez crescem mais a violência e a delinquência juvenil. (VOLPI, 2001, p.14)

O segundo mito é o da periculosidade dos adolescentes, que supostamente praticam delitos cada vez mais graves. E o terceiro mito é o da irresponsabilidade do adolescente, apoiado na ideia de que ele estaria mais inclinado à prática de atos infracionais porque a legislação é muito suave na sua punição.

Ao analisar o Projeto Político Pedagógico (PPP) das medidas socioeducativas no Distrito Federal (2013), verifica-se que o ato infracional mais cometido por adolescentes em cumprimento de internação é o roubo. É importante salientar que esse ato infracional é referente tanto à internação provisória<sup>2</sup>, com 46,3%, como à internação estrita<sup>3</sup> com 37,8%. Assim, é possível verificar que realmente há um aumento do problema.

Faleiros (1988) faz referência a esses delitos praticados contra o patrimônio quando cria uma categoria denominada de ausência de rede de relações estruturadas pela dinâmica da sociedade e articuladas pelos indivíduos e grupos. Para ele, nessa rede é primordial distinguir:

- A) A rede de trabalho- das relações de sobrevivência e produção da família, através do emprego ou da venda da força de trabalho e suas mudanças pela migração e pela perda do trabalho.
- B) A rede familiar de sustentação e suas mudanças na constituição de família nuclear (casal) e da família extensa.
- C) A rede legal e institucional de relação com o poder judiciário, policial e com o poder assistencial, através de prisões, controles, advertências e doações de gênero, remédios, roupas e também internamentos.
- D) A rede escolar e suas exigências, acessos, controles e possibilidades.

Essas redes de relações não são isoladas, formando um todo complexo e contraditório, pois na dinâmica social elas mesmas excluem o menor. A reprodução do menor depende de uma sustentação mínima e precária dessas redes (FALEIROS, 1988, *apud* VOLPI 2001, p. 59).

Volpi (2001) afirma que é a ruptura com essas redes que em muitos casos leva o adolescente a buscar alternativas de sobrevivência que se enquadram fora dos padrões de socialização próprios da rede.

No que tange a irresponsabilidade, Volpi (2001) afirma que ocorre um equívoco entre inimputabilidade penal e impunidade. Ele comenta que o fato de ser

---

<sup>2</sup> Adolescentes apreendidos pela autoridade policial, são encaminhados ao Ministério Público e têm, na forma da lei, decretada sua internação provisória, enquanto aguardam o pronunciamento da sentença pelo juiz da Infância e Juventude. O período máximo dessa internação é de 45 dias. PPP-DF (2013).

<sup>3</sup> Adolescentes que tiveram sua sentença proferida pelo juiz e passarão a cumpri-la por um período máximo de 3 anos, sendo que a cada seis meses a equipe técnica deve elaborar um relatório à autoridade judiciária informando o comportamento e progresso do adolescente. PPP-DF (2013).



menor de dezoito anos não impede o adolescente de ser responsabilizado com medidas socioeducativas. Jost (2006) corrobora quando acrescenta que a inimputabilidade não é impedimento à responsabilização, e também não é obstáculo à intervenção do Estado, é apenas uma indicação de que a ação não é penal, mas educativa.

Relembrando o PPP do Distrito Federal (2013), constata-se que em setembro de 2012, havia 710 adolescentes cumprindo medida socioeducativa de internação estrita, o que significa 39,5% a mais da capacidade de acolhimento das unidades. Desta forma, comprova-se que o adolescente no Distrito Federal tem sido responsabilizado por seus atos.

Jost (2006) sugere que a transgressão desses jovens se dá em muitos casos pela impossibilidade de acesso da grande parcela da população a bens e valores largamente divulgados pela mídia, a ineficiência do poder público em resolver as necessidades básicas da população pobre e as falsas gratificações sociais vinculadas ao mundo do crime.

A mesma autora afirma que para trabalharmos a questão do adolescente em conflito com a lei, precisamos considerar o contexto em que ele está inserido. Pois, muitas vezes é um jovem pobre, preso na teia do crime, atrelado a uma conjuntura caracterizada por imensas desigualdades sociais, em que os índices de desemprego são altíssimos e sem falar nas precárias condições de vida e trabalho.

Volpi (2001) traz que apesar de as teorias que estudam o ato infracional não serem concludentes, elas indicam para uma multidiversidades de fatores que o produzem de um modo complexo e de difícil isolamento. Ele acrescenta que:

Mais que uma disfunção, inadequação comportamental ou anomia, o delito é parte viva da sociedade e vem sendo administrado ao longo da história com maior ou menor tolerância, dependendo das estruturas explicativas de cada época e das ideologias hegemônicas de cada período (VOLPI, 2001, p. 57).

Para Veronese; Rodrigues (2001) , é preciso visualizar que a construção da adolescência envolvida com a criminalidade dá-se a partir da negação de direitos como a escola, saúde, família, profissionalização. Volpi ( 2001) acrescenta que ao enxergar o adolescente infrator, devemos perceber seu entorno social, as relações e estruturas políticas, econômicas e culturais.

### **2.3 Direitos da Criança e do Adolescente no Brasil: da Doutrina da Situação Irregular à Doutrina da Proteção Integral**

Consoante o PPP-DF (2013), para alcançar um melhor entendimento do contexto em que está inserida a medida socioeducativa de internação, torna-se imprescindível compreender o caminho percorrido pelas principais políticas de atendimento às crianças e aos adolescentes em nosso país. É importante salientar que as concepções de infância e adolescência e as práticas adotadas em prol desse público são retrato de um determinado momento histórico.

Para Rizzini; Pilotti (2009), várias políticas de atendimento podem ser analisadas num período compreendido entre 1927 e 1990. Assim, é possível verificar que o “problema da infância” apesar de visivelmente identificado há pelo menos um século como um “problema gravíssimo”, e, muitas vezes associado à pobreza, nunca foi enfrentado com um modelo sério e politicamente executável de distribuição de renda, educação e saúde.

De acordo com Rizzini (2000), até o final do século XIX, não existiu no Brasil uma instituição pública que atendesse a infância necessitada. Marcilio (2001) aponta que coube a Igreja assumir essa função com “A Roda dos Expostos”. Desta forma, a Roda e o Código Filipino são os marcos iniciais da história do atendimento à criança e ao adolescente (RIZZINI, 2000, *apud* JOST 2006).

A roda dos expostos, segundo Marcilio (2001), teve origem na Itália durante a Idade Média e seu nome provém do dispositivo onde se colocavam os bebês que queriam abandonar. Conforme Jesus (2006), a roda diminuía o problema da infância desamparada a uma questão de caridade, como se a saída fosse simples e imediata. Porém, seu assistencialismo tinha alcance reduzido e efeito limitado, não resolvendo a necessidade de inclusão das crianças.

De acordo com Jesus (2006), o Código Filipino vigorou por mais de dois séculos e nesse código já estava evidente a inquietação com a delinquência jovem. Uma vez que, já previa punição para os adolescentes que cometessem crimes. É importante ressaltar que, a pena de morte fazia parte desse código e sua execução contava com requintes de crueldade.

Basílio (2000) sintetiza a história do atendimento à infância no Brasil em três fases:

A primeira, que se faz presente desde o descobrimento do Brasil até o início da década de 1920, caracterizada pelo filantropismo ou assistencialismo, “Roda dos Expostos” e Código Filipino. A segunda fase, que vai de 1920 até 1980, caracterizando-se pela criação de um corpo jurídico-institucional para o atendimento da infância, época da criação dos Juizados de Menores (1923 e 1924), o Serviço de Assistência ao Menor (SAM em 1941) e a Fundação Nacional de Bem-Estar do Menor (Funabem em 1964), privilegiando os internatos como alternativa de atendimento. A última fase culminará, em 1990, com a aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente (BASÍLIO, 2000, *apud* JOST 2006, p. 111).

Conforme Saraiva (2006), até as primeiras legislações temáticas do século XX, vigorava um modelo de Direito Penal que não diferenciava substancialmente os adultos das crianças e dos adolescentes. Os menores de idade que, porventura cometessem delitos, eram tratados praticamente com o mesmo rigor jurídico conferido aos adultos. Tanto que ambos poderiam ser recolhidos aos mesmos estabelecimentos e privados de liberdade. A única diferença residia na aplicação de atenuantes de penas, cujo resultado era a determinação de um tempo inferior aos menores de idade. (SARAIVA, 2006, *apud* CRAIDY; LAZZAROTTO; OLIVEIRA, 2012, p. 19).

Dentre essas legislações podemos citar o primeiro Código de Menores (Decreto n. 17.943, de 12 de outubro de 1927). De acordo com Jost (2006), esse código instaurou categorias de menores - delinquentes e abandonados - que passaram a ser alvo da ação onipotente dos juízes de menores, e conforme essa ideia, o único caminho para esses menores era o de permanecerem internos em reformatórios.

Jesus (2006, p. 45) também abordando a questão da abrangência do Código de Menores, refere-se a ele como “causador de situações marcadas pela intrusão de privacidade, num modelo quase inquisitivo”, vez que o menor de idade proveniente de uma classe social mais humilde estava, por força de lei, vulnerável ao arbítrio da autoridade - quase sempre o policial encarregado das rondas.

Segundo Volpi (2001), somente em 1979 foi reformulado o Código de Menores, embasado na Doutrina da Situação Irregular, sustentando uma intervenção estatal absoluta sobre crianças e adolescentes abandonados e pobres, potencialmente delinquentes (VOLPI, 2001, *apud* JOST 2006, p. 112).

De acordo com os autores Craidy; Lazzarotto; Oliveira (2012), a imensa crueldade do sistema sugerido pela Doutrina da Situação Irregular se baseava na produção de um modelo assistencial que, em nome da “proteção do menor”, concentrava, sem limites, um poder inquisitório na figura do juiz. Para Volpi (2001),

essa homogeneização da categoria “menores” era o que havia de mais perverso no Código de Menores. Ele salienta que os adolescentes autores de infrações penais e adolescentes vítimas de toda espécie de abusos e exploração eram tratados igualmente por uma ação concreta de caráter penal denominada tutelar.

Para Saraiva (2006), a Doutrina da Situação Irregular baseou-se no pressuposto da incapacidade de crianças e adolescentes em dificuldade social. Ambos eram vistos como objetos de “intervenção protetiva”, e não como sujeitos (portadores) de direitos. Ademais, essa “proteção” prevista em lei era destinada a adolescentes e jovens específicos, identificados como de existência irregular (SARAIVA, 2006 *Apud* CRAIDY; LAZZAROTTO; OLIVEIRA, 2012, p. 19).

Como afirma Cirino (2001), durante décadas o Estado brasileiro não assumiu de fato a responsabilidade pela infância pobre, limitando-se às funções de estudo, controle e repressão aos desviantes, utilizando para isso órgãos tais como o Departamento Nacional da Criança (1919) ou o Serviço Nacional de Menores (1941) (CIRINO, 2001, *apud* JOST, 2006, p. 113).

Segundo Pinheiro (2001), foi somente a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos, proclamada pela Organização das Nações Unidas (ONU), em 20 de novembro de 1959, que o Brasil foi pressionado a se tornar o grande interventor e o principal responsável pela proteção e pela assistência à infância abandonada e em situação de risco.

Jesus (2006) pontua que o novo Código de Menores de 1979, surgiu a partir da necessidade de uma nova legislação, que contemplasse as mudanças ocorridas nas últimas décadas na sociedade brasileira. Entretanto, a aplicação do novo código não conseguiu prevenir e nem mesmo tratar o abandono e desvio social da infância e juventude.

Jost (2006) afirma que foi somente a partir da década de 1980, através da Pastoral do Menor e de outras organizações não governamentais que se iniciaram intensos movimentos denunciando o desrespeito frequente aos direitos das crianças e dos adolescentes.

Jesus (2006) acrescenta que foi a partir dos esforços do Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua, setores especializados do poder público federal e organismos da sociedade civil que foi possível transformar em norma constitucional as concepções norteadoras da Convenção Internacional dos Direitos da Criança. E foi

assim que surgiu o artigo 227 da Constituição da República Federativa do Brasil em 1988 que declara:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (CF, 1988, art. 227).

Para Oliveira (2012), com a promulgação da Constituição de 1988 se evidenciou uma nova categoria de tratamento jurídico a crianças e adolescentes. A publicação do Estatuto ratificou a adoção da doutrina da proteção integral e o rompimento com o modelo anteriormente vigente.

Jesus (2006) acrescenta que foi em observação a esse preceito constitucional, que foi criada a lei nº 8069 de 13 de julho de 1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Essa lei estabeleceu, assim, a doutrina da proteção integral, que elenca a crianças e adolescentes uma série de direitos que devem ser assegurados com absoluta prioridade.

Segundo Craidy; Lazzarotto; Oliveira (2012), a Doutrina da Proteção Integral se fundamentou no reconhecimento de que da condição peculiar de pessoas em desenvolvimento decorrem, para crianças e adolescentes, inúmeros direitos a serem garantidos pelo Estado, pela família e pela sociedade.

Segundo Jesus (2006), o estatuto divide-se em dois livros:

O Livro I, ou Parte Geral, é a regulamentação infraconstitucionalista do artigo 227 da Constituição. Declara os direitos da criança e do adolescente, estendendo-se do artigo 1.º ao 85. O Livro II, ou Parte Especial, vai do artigo 86 ao 258 e cuida da garantia dos direitos declarados no Livro I, dispondo sobre a política de atendimento, medidas de proteção, prática de ato infracional e outros (JESUS, 2006, p.68).

O Estatuto, como lembra Volpi (2011), introduziu o adolescente no Estado Democrático de Direito, uma vez que, a partir da nova lei ele passa a ser responsabilizado pelo cometimento de um delito e terá assegurado todas as garantias processuais e penais, como a presunção de inocência, a ampla defesa, o contraditório, o direito de contraditar testemunhas (ECA, artigo 111).

## **2.4 A Aplicação das Medidas Socioeducativas**

De acordo com Volpi (2011), a responsabilidade pelo ato infracional começa aos 12 anos, e o Estatuto dispõe de medidas socioeducativas, como forma de responsabilização do adolescente, cujo principal objetivo é a inclusão social do adolescente infrator por meio de um trabalho pedagógico e não punitivo, sendo responsabilidade do Estado preservar sua integridade física e mental, promovendo oportunidades de reinserção social, criando redes de apoio, envolvendo a família e a comunidade nesse processo.

As medidas socioeducativas estão previstas no artigo 112 do Estatuto e serão aplicadas aos adolescentes conforme verificação de um ato infracional. Descreve Volpi (2011) as medidas socioeducativas aplicadas:

- a) advertência, executada pelo juiz, com características admoestatórias, informativas, formativas e imediata; b) obrigação de reparar o dano, com restituição, ressarcimento e/ou compensação da vítima; c) prestação de serviços à comunidade (PSC), consistindo na realização de tarefas gratuitas ao alcance comunitário e educativo; d) liberdade assistida (LA), que consiste no acompanhamento, auxílio e na orientação ao jovem por um período mínimo de seis meses; e) medidas cumulativas, que implica a aplicação de mais de uma medida socioeducativa; f) semiliberdade, afastamento do adolescente de seu convívio familiar, mas sem privá-lo totalmente do direito de ir e vir; g) medida de internação, destinada a adolescentes autores de atos infracionais graves, referindo-se à detenção desses adolescentes em uma unidade de segurança eficaz (VOLPI, 2011, p. 23-27).

O Estatuto no seu artigo 112, § 1º, enfatiza que para a aplicação da medida ao adolescente deverá ser levado em conta a sua capacidade de cumpri-la, as circunstâncias e a gravidade da infração. Ressalta também nos §2 e 3 que em hipótese alguma e sob pretexto algum, será admitida a prestação de trabalho forçado e que os adolescentes portadores de doença ou deficiência mental receberão tratamento individual e especializado, em local adequado às suas condições, respectivamente.

De acordo com Volpi (2011, p. 20), “as medidas socioeducativas são aplicadas e operadas de acordo com as características da infração, circunstâncias sociofamiliar e disponibilidade de programas e serviços em nível municipal, regional e estadual”. Ele acrescenta que as medidas socioeducativas são punitivas aos adolescentes que cometeram ato infracional, porém os aspectos educativos devem ser primados, no sentido da proteção integral e acesso à formação e informação. O autor deixa claro que

esses elementos apresentam variação conforme a gravidade do ato infracional e/ou sua reiteração.

O citado autor acrescenta que os regimes socioeducativos necessitam ser capazes de garantir que o adolescente supere sua condição de exclusão e que o ato infracional não seja incorporado à sua identidade, mas encarado como um momento da vida que pode ser alterado.

A seguir faz-se necessário uma maior explicação sobre a medida de internação, tendo em vista o objeto desta pesquisa.

## **2.5 A Medida Socioeducativa de Internação**

A internação no rol das medidas socioeducativas é a que mais adentra a esfera individual do adolescente, uma vez que é a única que realmente enclausura. Sua aplicação se dá diante três hipóteses: quando o ato infracional for cometido mediante grave ameaça ou violência à pessoa; pela reiteração de outras infrações graves; ou pelo descumprimento sem justificativa de medida anteriormente imposta (ECA, art. 122 incisos: I, II e III).

A unidade de internação passa a ser a casa do adolescente e todas as suas atividades diárias serão realizadas nesse recinto. A realização de atividades externas é avaliada por equipe técnica da entidade, salvo expressa determinação judicial em contrário (ECA, art. 121 §1º).

A internação está sujeita aos princípios de brevidade, excepcionalidade e respeito à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento (Eca, art. 121). No que tange à brevidade, a internação não comporta prazo determinado, mas deverá ser reavaliada a cada seis meses. Não ultrapassará três anos e a liberdade deverá ser compulsória aos vinte e um anos (ECA, art. 121 §2,3 e 5).

Conforme Sposato (2006), em nenhuma hipótese será aplicada a internação havendo outra medida adequada, ela deve ser o último recurso a ser utilizado.

Conforme Volpi (2006), a operacionalização da medida deve, obrigatoriamente, envolver a família e a comunidade e sempre que possível devem ser avaliadas condições de o adolescente realizar atividades externas.

Do ponto de vista de Volpi (2006), a internação deve prever os aspectos de segurança, no que tange a proteção à vida dos adolescentes e dos trabalhadores,

atentando-se para os aspectos arquitetônicos das instalações e modos de contenção sem violência.

Ciente das limitações da aplicação da medida socioeducativa de internação, o próprio Projeto Político Pedagógico das Medidas Socioeducativas no Distrito Federal (2013) admite que, por melhor que sejam suas condições, a internação implica em limitação de direitos do adolescente e sua pertinência e duração não devem ir além da responsabilização decorrente da decisão judicial que a impôs. Esse documento também frisa que ambiente socioeducativo, deve ser estimulante, organizado e seguro, buscando desenvolver o protagonismo juvenil.

## **2.6 Atual Situação da Internação do Distrito Federal**

Todas as informações contidas nesse tópico são provenientes do PPP- DF (2013).

Desde o ano de 2010 as medidas socioeducativas estão sob a responsabilidade da Secretaria de Estado da Criança do Distrito Federal (SECriança). Em sua estrutura, existem cinco unidades de Internação, quais sejam: Unidade de Atendimento Inicial (UAI), Unidade de Internação de Planaltina (UIP), Unidade de Internação do Recanto das Emas (UNIRE), Unidade de Internação de São Sebastião (UISS) e Unidade de Internação de Santa Maria (UISM).

A UAI está localizada no Setor de Armazenagem e Abastecimento Norte-SAAN, Brasília- DF, em funcionamento desde fevereiro de 2013. Tem capacidade para receber 28 adolescentes ao dia, sexo masculino e feminino, alcançando em média o acolhimento de 500 adolescentes ao mês.

A UIP está situada na região administrativa de Planaltina, tem capacidade para acolher 80 adolescentes do sexo masculino em regime de internação estrita e internação sanção. Entretanto, a demanda que tem recebido vem sendo maior do que a prevista.

A UNIRE está situada no Recanto das Emas e atende adolescentes do sexo masculino, maiores de idade. Possui capacidade de alojamento para 144 socioeducandos, mas a demanda é bem superior a prevista.

A UISS está localizada na região administrativa de São Sebastião, atende apenas adolescentes do sexo masculino em regime de internação provisória e possui 120 vagas.



Conforme site da SECriança<sup>4</sup>, a Unidade de Santa Maria foi inaugurada em 20 de março de 2014 e dispõe de um diferencial arquitetônico e pedagógico, com prédios apropriados para promoverem a ressocialização. A secretária Rejane Pitanga afirmou que: “os espaços foram planejados para oferecer educação em tempo integral com escola, cursos profissionalizantes, atividades esportivas e culturais.” A unidade tem 6,2 mil metros quadrados de área construída, com 10 módulos, área de saúde, espaços para oficinas profissionalizantes, escola, área para visitantes, teatro de arena, espaço ecumênico, refeitórios, ginásio coberto, campo de futebol, lavanderia e horta, e capacidade para receber 90 adolescentes do sexo masculino e 40 adolescentes do sexo feminino. A ala feminina contempla internações estritas e provisórias.

---

<sup>4</sup> Secretaria da Criança do Distrito Federal. Disponível em: [www.crianca.df.gov.br](http://www.crianca.df.gov.br)

## CAPÍTULO 3: METODOLOGIA

### 3.1. Método

Farr (1993) afirma que a Teoria das Representações Sociais não privilegia nenhum método de pesquisa. (FARR, 1993, *apud* SÁ 1998, p. 80). Porém Sá (1998) esclarece que com essa afirmação, Farr não quer dizer que todos os métodos servem para as pesquisas em Representações Sociais. O que ele quer dizer é que, diante das teorias complementares, já mencionadas, podem resultar em opções preferenciais por diferentes métodos.

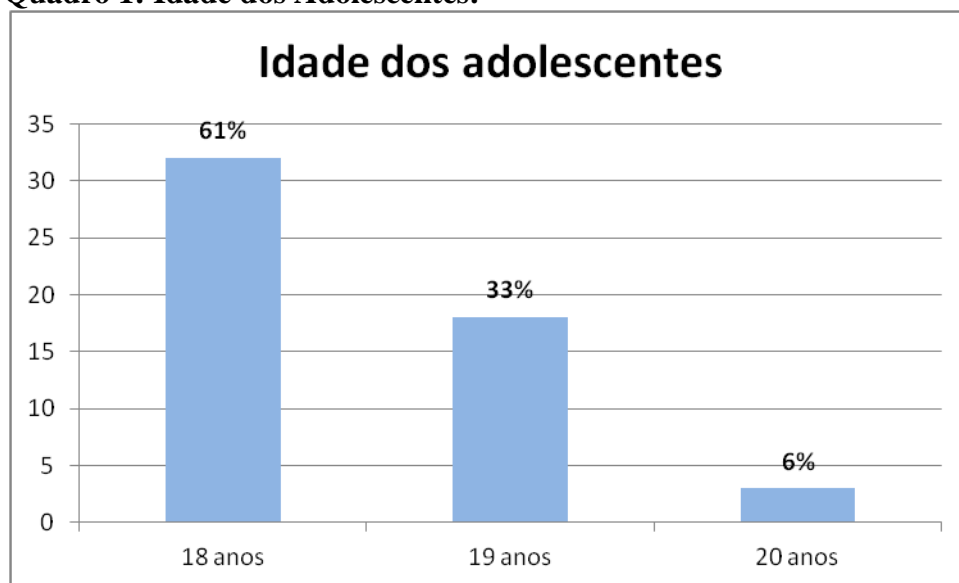
O método orientador da pesquisa é o exploratório-descritivo; exploratório porque, segundo Gil (2002, p. 41-42), objetiva “proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses”; e descritivo porque visa descrever as “características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis.”

### 3.2. Participantes

A pesquisa realizou-se na Unidade de Internação do Recanto das Emas-UNIRE e contou com a participação de 53 adolescentes, todos do sexo masculino e idade superior a 18 anos. A escolha dos adolescentes deu-se de forma voluntária e de acordo com o interesse de cada um.

Para conhecer o perfil dos participantes e com o objetivo de enriquecer a pesquisa, no instrumento de pesquisa havia um campo para preenchimento de alguns dados como: idade, ano que estudam e qual o ato infracional motivador da privação de liberdade.

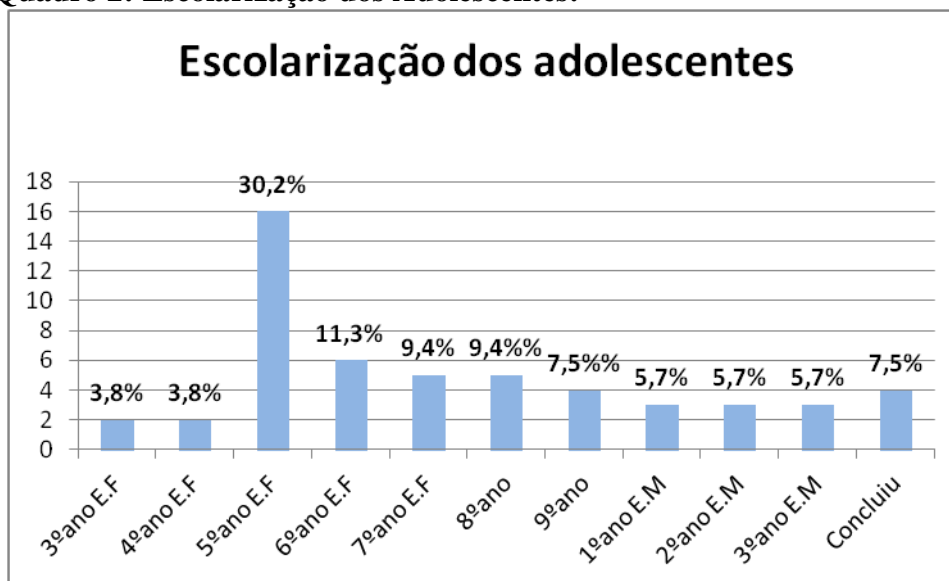
Segue o gráfico com a idade dos adolescentes:

**Quadro 1: Idade dos Adolescentes:**

Fonte: Dados da Pesquisadora

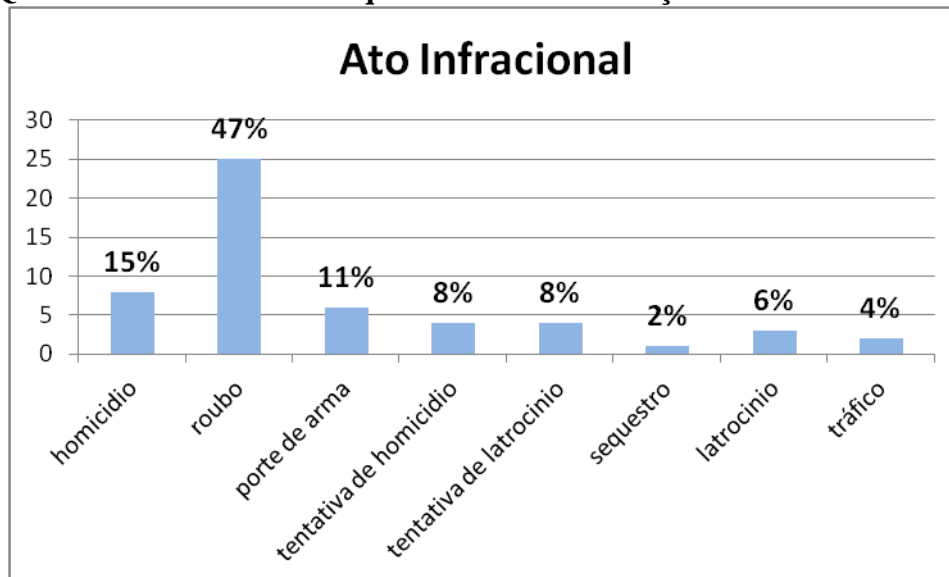
O art. 205 da Constituição Federal (1988) dispõe que: A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Todavia, verifica-se que esse direito não tem sido efetivo, vez que os adolescentes frequentam a escola, porém não tem uma aprendizagem significativa e acabam muitas vezes desistindo de estudar por causa da defasagem idade/ano, que pode ser visualizada no quadro acima. Para Winnicott (1994), a privação familiar pode ser um fator que leva a dificuldade de desempenho nas atividades escolares, vez que, os adolescentes estão mais preocupados na satisfação das necessidades de desenvolvimento básicas, ou seja, no estabelecimento da própria identidade.

Segundo Szymanski (2004), a família deve ser objeto de atenção psicoeducacional, visto que, é um apoio para o desempenho da função educativa que lhe foi expressamente delegada pela sociedade. Porém, ela afirma que raramente é considerada a enorme dificuldade da tarefa de criação e educação dos filhos na nossa sociedade complexa, acentuada pela situação de pobreza, que imprime um árduo regime de vida para pais e mães, associada à carência de serviços públicos para essa camada da população.

**Quadro 2: Escolarização dos Adolescentes:**

Fonte : Dados da Pesquisadora

O gráfico a seguir corrobora o que já foi citado anteriormente, que o roubo é o ato infracional mais praticado por adolescentes em conflito com a lei.

**Quadro 3: Ato infracional que motivou a internação:**

Fonte : Dados da Pesquisadora

De acordo com Jost (2006), a sociedade de consumo decorrente da globalização, tem sua essência em transformar-nos em consumidores, e traz em seu cerne, um grande processo de frustração existencial, pois os valores humanos essenciais à estruturação da pessoa são relegados a segundo plano. Dentro desse cenário, encontra-

se o adolescente, que é marginalizado, por não fazer parte dessa cena social, já que não possui poder aquisitivo para participar desta sociedade. E ao estar fora desse processo social, adere muitas vezes a valores contrários ao reconhecidos como prioritários da vida.

Calligaris (2000) afirma que é através da prática do roubo que o adolescente satisfaz o ideal social de poder pela apreensão imediata de objetos socialmente valorizados, sem contar que é por meio da violência que ele consegue produzir medo, que seria o equivalente físico, real, do respeito, o qual possui um caráter simbólico.

### **3.3 Unidade de Internação do Recanto das Emas – UNIRE**

Em conformidade com o PPP-DF (2013), a Unire foi inaugurada em julho de 2006, com o nome de Centro de Internação de Adolescentes Granja das Oliveiras (Ciago). Era administrada pela Congregação dos Religiosos Terciários Capuchinhos de Nossa Senhora das Dores - Amigonianos. O Estado retomou sua gestão somente em julho de 2010, após a conclusão de um Concurso Público.

De acordo com o referido documento sua capacidade é para 144 adolescentes, mas a demanda que tem recebido é bem superior, no dia 01/06/2014 havia 276 adolescentes, sendo esse número bastante inconstante. Essa sobrecarga deve-se a concentração de adolescentes em cumprimento de internação estrita e maiores de idade, atualmente a única unidade do sistema que comporta esse público. Os adolescentes estão distribuídos em oito módulos e em média, cada quarto tem seis pessoas.

Os servidores socioeducativos atuam diretamente com os adolescentes no cumprimento da medida. Trabalham por escala de plantão 24x72 e em média, a unidade dispõe de 40 pessoas por plantão. Os especialistas são os pedagogos, assistentes sociais e psicólogos. Trabalham em regime de expediente, num total de 7h diárias, a unidade dispõe de 20 servidores para realizarem atendimento psicossocial com todos os adolescentes.

A rotina na unidade é bem determinada. Todos os adolescentes estudam e no horário oposto frequentam oficinas profissionalizantes e ocupacionais. Dentre as oficinas profissionalizantes que estão vinculadas ao SENAC, destacam-se a de padaria, operador de caixa de supermercado e informática. As oficinas ocupacionais são serigrafia, bijuteria, mosaico, capoeira.

### 3.4. Instrumentos

O instrumento utilizado para obtenção dos dados foi o questionário, que conforme Gil (1995) é uma técnica de investigação composta por um número razoável de questões apresentadas por escrito às pessoas, que tem como objetivo o conhecimento da opinião, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas, etc.

O questionário elaborado visou conhecer a opinião dos adolescentes a respeito do tema escola. Assim, foi solicitado aos adolescentes que falassem seis palavras ou frases que lhe viessem à mente e completassem a seguinte questão indutora: **Para você a Escola é...**

Em seguida, dentre as seis palavras, foi solicitado ao participante para hierarquizar três delas pelo grau de importância.

Diante dos dados coletados, utilizou-se para a análise das respostas o *software* EVOC, versão 2003, desenvolvido por Pierre Vergès e colaboradores.

Esse *software* permite a identificação dos elementos das representações sociais produzidas pelo Teste de Associação Livre de Palavras (TALP), que é um tipo de investigação aberta que se estrutura na evocação de respostas dadas a partir de um estímulo indutor. Para Barcellos (2005), o TALP consiste em apresentar uma palavra indutora aos indivíduos e pedir que forneçam todas as palavras, expressões ou adjetivos que lhe venham à mente a partir dela (A íntegra do questionário encontra-se no apêndice 1).

Abric (1994) considera que o caráter espontâneo dessa técnica permite ao pesquisador extrair os elementos constitutivos do conteúdo da representação. A evocação pode constituir uma boa ferramenta de identificação do conteúdo e do significado de uma representação, tanto mais que pode ser produzida individualmente ou em grupo.

### 3.4. Procedimentos

Construído o arcabouço teórico, deu-se a elaboração do questionário e dos termos de consentimento livre e esclarecido para os participantes da pesquisa, conforme a ética da pesquisa científica. A permissão para a pesquisa foi solicitada ao Gerente de

Segurança da Unidade, e o fato de eu ser servidora do sistema, facilitou bastante meu acesso aos adolescentes.

A pesquisa foi realizada no primeiro semestre de 2014. Na primeira tentativa de aplicar os questionários, os adolescentes mostraram-se resistentes e não tiveram interesse em participar do estudo. Na segunda tentativa, fui conversando individualmente para saber quem tinha disponibilidade para responder e, aos poucos, fui conseguindo um número bom de entrevistados.

Vale salientar que, para responder o questionário, cada adolescente foi retirado de seu quarto e colocado em um espaço reservado com a pesquisadora e assinou o termo de consentimento livre e esclarecido, que consta em Apêndice.

## CAPÍTULO 4: ANÁLISE DOS DADOS

Participaram desta pesquisa 53 adolescentes do sexo masculino, todos maiores de idade (sendo 61% adolescentes com 18 anos, 33% com 19 anos e 6% com 20 anos). Para a análise do instrumento de pesquisa foi utilizado o *software* EVOC que apontou 289 evocações suscitadas, verificando 67 elementos diferentes, obtendo-se o total de **15 representações**, como elucida a seguinte tabela com a hierarquização gráfica dos elementos:

**Tabela 1: Núcleo central e periférico para o termo indutor “Escola”:**

Options pour le programme TABRGFR

STOP Fermer

Editor

Fréquence Minimale 5

Fréquence Intermediaire 10

Rang moyen 3,2

Rang < 3,2

Rang >= 3,2

Fréquence >= 10

Fréquence <= 5

Fréquence < 9

aprendizado	41	2,146	amigos	14	4,286
educação	14	2,857	cansativo	11	4,182
emprego-melhor	17	2,471	convivência	13	3,846
futuro-melhor	29	1,862	de-boua	26	4,269
			estudo	17	4,529
conhecimento	5	2,200	paquera	6	3,833
faculdade	8	2,000	professores	7	3,857
família	5	3,000			
inteligência	6	2,500			

Fonte: Dados da Pesquisadora.

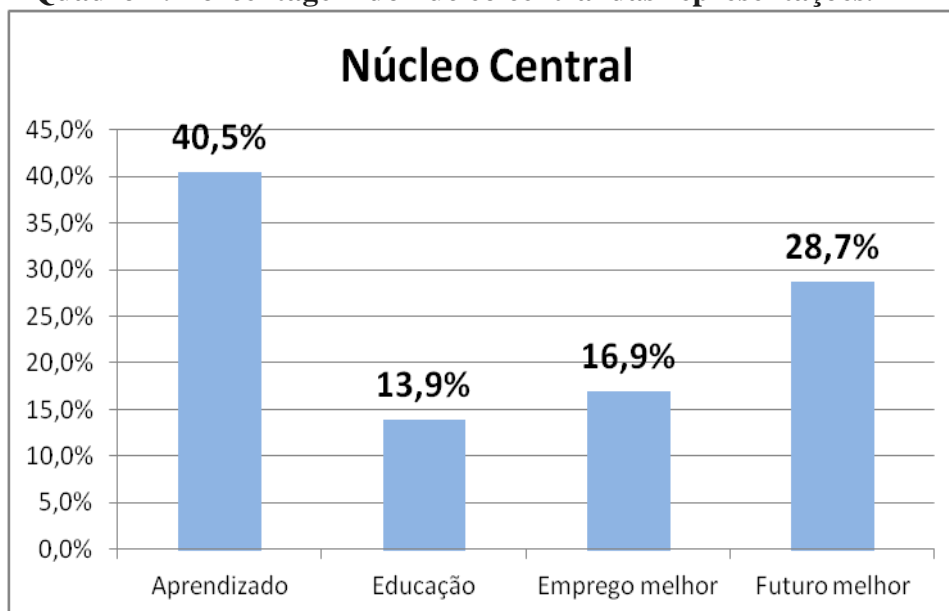
A análise da Tabela permite identificar o núcleo central e o sistema periférico das representações sociais dos adolescentes sobre a escola.

Observa-se no primeiro quadrante superior esquerdo, que consiste no núcleo central das representações sociais, as palavras seguidas da porcentagem: *Aprendizado* (40,5%), *Futuro melhor* (28,7%), *Emprego melhor* (16,9%) e *Educação* (13,9%). Tais representações foram classificadas pelos participantes como mais importantes e tiveram maior frequência na pesquisa. Segundo Abric (1998), em sua proposta da Teoria do Núcleo Central (TNC), este sistema central é consensual, estável, resistente a mudanças, quer dizer, possui representações presentes no cotidiano escolar, relacionadas à memória coletiva e à história dos estudantes.



Segue o gráfico que ilustra outra forma de visualização acerca dos elementos que fazem parte deste núcleo central e suas respectivas porcentagens:

**Quadro 4: Porcentagem do núcleo central das representações.**



Fonte: Dados da Pesquisadora

O termo “aprendizado” é mostrado como a representação mais significativa para os adolescentes. Para Libâneo (1995), qualquer atividade humana pode levar a uma aprendizagem. Ele discorre que vivemos numa aprendizagem constante, seja quando criança, ao aprendermos a distinguir determinados barulhos, ao aprendermos a manipular um brinquedo ou aprendermos a andar. Quando maiores, aprendemos a pensar, a escrever e mais na frente aprendemos uma profissão. Ele distingue dois tipos de aprendizagem: a casual e a organizada. A casual é quase sempre espontânea, surge da interação entre as pessoas, já a organizada é aquela que tem por finalidade específica aprender determinados conhecimentos, habilidades, normas de convivência social. Ele cita a escola como locus principal dessa aprendizagem organizada.

Conforme Vygotsky (1996) e sua abordagem sociointeracionista, o desenvolvimento humano se dá nas trocas entre as pessoas, através dos processos de interação e mediação. O autor estabelece a zona de desenvolvimento proximal (ZDP), que é a distância entre o nível de desenvolvimento real, determinada pela capacidade de resolver problemas sozinhos, e o nível de desenvolvimento proximal, demarcado pela capacidade de solucionar problemas com a ajuda de um parceiro mais experiente.

A aprendizagem mais significativa dos adolescentes no cumprimento da medida refere-se à aprendizagem casual, em que, para conseguirem enfrentar as dificuldades do cotidiano utilizam da criatividade, criando vários objetos como: antenas para televisão, mesas com garrafa pet, esquentar pão em lâmpadas, artesanato no papel ofício, cd como espelho, “tereza” para inibir o odor, cola com sabonete.

O socioeducador é o profissional que tem mais contato com o adolescente no decorrer do cumprimento da medida. Desta forma, como aponta o PPP- DF (2013) deve servir de mediador entre o adolescente e o mundo, para que ao sair da medida, o adolescente tenha condições de usufruir o que aprendeu enquanto esteve internado.

O “futuro melhor” ao ser a segunda palavra mais evocada pelos adolescentes ilustra a esperança que eles têm em relação à educação, acreditando que ao estudarem conseguirão proporcionar um futuro melhor para si e sua família. Ou seja, visualizam a educação como chave para transformação rumo ao “futuro melhor”. Essa visão dos adolescentes seria o que Nagle (1974) denomina “otimismo pedagógico”, característica da Escola Nova, tendência que ganhou destaque na educação brasileira a partir de 1930 e teve seu ápice por volta em 1960.

Para Rios (2010), a escola entendida como alavanca de mudança social é bem presente em nossa sociedade e expressa um ponto de vista otimista e ingênuo, vez que grande parte da população está excluída do processo educativo formal, e de outro, que a escola não tem proporcionado condições para a apropriação do saber sistematizado.

Entretanto, é muito relevante essa desejabilidade dos adolescentes num futuro melhor. Eles manifestam esse desejo não como uma simples imitação da sociedade dominante, mas no sentido de uma realização de um projeto de vida, o que segundo Jost (2006) vem contrariar a ideia comum de se atribuir a esses meninos uma incapacidade de possuir perspectivas futuras.

O “emprego melhor” ao ser o terceiro termo mais evocado pelos adolescentes evidencia a relação que eles estabelecem entre trabalho e educação. Conforme prega a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, em seu Título II Dos Princípios e Fins da Educação Nacional, Art 2º:

A educação é dever da família e do Estado, inspirado nos princípios de liberdade e nos ideias de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (LDB, 1996 Art 2º)

Conforme o PPP-DF (2013), o atendimento ao adolescente em privação de liberdade deve ser direcionado por alguns eixos norteadores, dentre eles podemos citar Profissionalização e Trabalho. Ao adolescente, deve ser possibilitado o desenvolvimento de competências e habilidades básicas para ingressar no mercado de trabalho e, assim, ser reinserido na sociedade após o cumprimento de sua medida. Porém, a descontinuidade das parcerias/políticas de governo; a falta de documentação dos adolescentes para inserção em cursos externos; a baixa escolaridade dos adolescentes, comprometendo o rendimento em cursos profissionalizantes e o baixo efetivo de socioeducadores nas unidades para encaminhamento para cursos e estágios são alguns dos desafios percebidos pela fragilização da prática socioeducativa no que tange à integração dos adolescentes no mercado de trabalho.

Contudo, ao estar atuando dentro do Sistema Socioeducativo do Distrito Federal é possível ver com mais clareza como esse eixo norteador da medida socioeducativa é falho, visto que os adolescentes não possuem compreensão sobre a forma de estruturação e funcionamento do mundo do trabalho, ou seja, eles simplesmente desconhecem as profissões. Como inserir uma pessoa no mercado de trabalho se ela nem sequer sabe que rumo seguir? Isto se deve também ao fato de a maioria dos adolescentes não estarem inseridos na cultura do trabalho, em que grande parte da população necessita acordar muito cedo para enfrentar um dia duro. Muitos optam pelo caminho mais rápido para sustentar-se que é o roubo. Já escutei demais: “trabalhar para quê, se posso roubar”?

Para Delors (2003), a educação deve transmitir com sucesso e de forma eficiente, cada vez mais saberes e “saber-fazer evolutivos”, ajustados à civilização cognitiva, vez que, são as bases das competências do futuro. Ele acrescenta que o simples acúmulo de conhecimento não é o ideal, o que é preciso, é que as pessoas estejam aptas para aproveitar e explorar, do começo ao fim da vida, as inúmeras oportunidades de atualização, aprofundamento e enriquecimento dos conhecimentos, para assim, estarem receptivos a um mundo em mudança. Nesse sentido, ele afirma que a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens que são fundamentais ao longo da vida: aprender a conhecer, isto é, adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio em que está inserido; aprender a viver juntos, a fim de ser capaz de trabalhar em equipe e cooperar com outros em todas as atividades humanas; e finalmente aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes.

Eu já me indaguei várias vezes que Educação tem sido ofertada para esses adolescentes. Certo dia, uma adolescente me perguntou o que era rótulo. Eu fiquei tão espantada que pedi que ela repetisse a palavra. Foi quando ela falou: essa palavra é inglês? Outra vez, um adolescente não sabia contar, isso foi percebido num procedimento da segurança, em que eles precisam verbalizar o seu número na fila.

Nos elementos periféricos, verificam-se expressões ligadas a socialização: (convivência, amigos, paquera, professores). Segundo o PPP-DF (2013), é na adolescência que o grupo representa o contato com outros valores e formas de vida diferentes da sua, e, muitas vezes, é entre os pares que o adolescente tende a encontrar mais acolhida e menos crítica e controle. Para eles a escola não pode ser diferente, é entendida como lugar de interação social. Vygotsky (1988), afirma que o próprio desenvolvimento da inteligência é produto da convivência. É por meio da aprendizagem, nas interações com os outros que construímos os conhecimentos, que permitem o desenvolvimento cognitivo. Abarcando assim, vários elementos que correspondem às representações sociais dos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de internação sobre a escola.

Relacionados à cognição, verificam-se os elementos (inteligência, conhecimento, estudo, faculdade). Para os adolescentes, para permanecer na escola é preciso ter uma habilidade, que é a inteligência. Eles a enxergam como pré-requisito para estudar e assim, adquirir o conhecimento. Nestas expressões observam-se como as representações estão interligadas e relacionadas à educação de qualidade, conforme Libâneo (2005):

A educação de qualidade é aquela mediante a qual a escola promove, para todos, o domínio dos conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades cognitivas e afetivas indispensáveis ao atendimento de necessidades individuais e sociais dos alunos. (LIBÂNEO, 2005, p. 117).

Verificam-se também elementos antagônicos no que se refere aos sentimentos dos adolescentes em relação à escola. Ao mesmo tempo em que consideram a escola cansativa, ela é também “de boa”. Esse termo é bem presente no dialeto dos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa e significa “tranquila”

Para Szymanski (1994), é na família que a criança encontra os primeiros “outros” e com eles aprende o modo humano de existir. Seu mundo passa a ter sentido e assim, ela começa a constituir-se como sujeito. Isto se dá na e pela troca intersubjetiva,

construída na afetividade, e constitui o primeiro referencial para a sua constituição identitária.

Ferrari; Kaloustian (1998) concordam com a autora acima, quando destacam a importância da família como espaço privilegiado de socialização, de garantia de aportes afetivos e materiais fundamentais ao desenvolvimento e bem-estar de seus membros, assim como locus favorecido de absorção dos valores éticos e da construção da identidade (FERRARI; KALOUSTIAN, 1998, *apud* JOST, 2006).

Com a evocação da palavra “família” é possível verificar também sentimento, vez que, representa uma sensação de orgulho aos familiares, especialmente à mãe. Entretanto, Zappe; Dias; Dell’aglio (2010) trazem que essa valorização da mãe é questionada em alguns estudos, que sugerem tratar-se mais de uma idealização que uma construção baseada em vivências concretas. Essa questão da idealização é de fácil visualização nos dias de visita, que ocorrem aos finais de semana. Quando os familiares adentram o módulo, a primeira atitude dos adolescentes é pegar os pertences trazidos (comidas, roupas, cigarros), e caso não recebam nada, a decepção fica estampada no rosto dos adolescentes. Eles parecem não se preocupar com o momento de interação e bem-estar que terão com as pessoas queridas, o vício pelo cigarro e o desejo por comer coisas da “rua” é maior. É recorrente mães queixarem-se na portaria<sup>5</sup> de não possuírem dinheiro para arcar com todas as exigências dos filhos, porém fazem um sacrifício para trazer tudo que pedem, no sentido de amenizar seu “sofrimento na cadeia”. Esse discurso é recorrente apesar de os servidores estarem sempre frisando que os adolescentes são bem tratados, recebem seis refeições diárias e que a presença, o amor e o cuidado são mais importantes que qualquer coisa material.

---

<sup>5</sup> Tudo que entra na Unidade é minuciosamente revistado pelas socioeducadoras.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa sobre as representações sociais da escola, cuja investigação deu-se em torno da perspectiva dos adolescentes em restrição de liberdade no Distrito Federal demonstrou com clareza que seus objetivos foram alcançados. A partir da análise dos dados levantados tratados à luz da teoria estudada, foi possível verificar que o grupo de adolescentes possui representações sociais diferentes (Aprendizado, Futuro Melhor, Emprego Melhor e Educação) sobre a escola. Esses termos referem-se ao núcleo central. Conseguiu-se constatar uma valorização da escola. “Aprendizado” foi considerado o elemento mais importante e com o maior número de evocações para esse grupo de adolescentes.

A constatação de diferentes representações sociais sobre a escola pode ser verificada a partir da análise dos dados coletados pelo Questionário de Evocação de Palavra- TALP. Utilizando-se dessa técnica e com o auxílio do *software* EVOC

O resultado da pesquisa foi bastante satisfatório e surpreendente. Vez que teve grande adesão dos adolescentes em participar da pesquisa, frisa-se que depois de uma conversa, porque inicialmente ninguém queria participar. E também pelo fato de os adolescentes possuírem várias representações sobre a escola, desmistificando a ideia de que eles teriam dificuldade em responder o questionário proposto.

É importante salientar que a maioria das representações dos adolescentes sobre a escola são positivas. Eles enxergam a importância do estudo, porém não conseguem permanecer na escola e ter uma aprendizagem significativa. Desta forma, o referido estudo teve uma relevância social e acadêmica, visto que os resultados provaram que os adolescentes mesmo sendo considerados problemáticos para a nossa sociedade visualizam na educação seu poder transformador. Talvez, o que tem faltado é um sistema educacional brasileiro, que garanta acesso e permanência na escola e que consiga ser mais atraente, para que não percamos esses adolescentes para a criminalidade. Mas, como tornar a escola atraente para esse grupo?

Assim, espera-se que este trabalho possibilite o aprimoramento dos estudos sobre a importância da relação escola-adolescente em conflito com a lei e sinalize outras direções e aprofundamentos para o estudo das representações sociais no contexto escolar, com o objetivo que o direito de todos seja respeitado.

**TERCEIRA PARTE**  
**PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS**

## **PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS**

Meu período na Universidade foi muito intenso, de muita aprendizagem. E hoje, passados quase cinco anos, a escolha feita é reafirmada a cada dia. Escola é minha paixão. E fazer parte da dinâmica escolar enche meu coração de amor, me satisfazendo profissionalmente e como pessoa.

Com a conclusão do curso os planos são muitos. De imediato pretendo fazer uma pós em Psicopedagogia e, posteriormente, outra em Alfabetização. Meu estágio do Projeto IV fase II me instigou bastante a continuar a estudar. Com a prática percebi que tenho muito a aprender.

Atualmente, sou concursada da Secretária da Criança no cargo de ATRS (socioeducadora), mas pretendo fazer o concurso para trabalhar como Pedagoga com os adolescentes em conflito com a lei.



## REFERÊNCIAS

ABRIC, J. C. *A abordagem estrutural das representações sociais*. In: MOREIRA, A. S. P; OLIVEIRA, D. C. de. Estudos interdisciplinares de representação social. Goiânia: Ed. AB, 1998.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. *Representações Sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação*. In: Revista Em Aberto, Brasília, ano 14, n. 61, p. 60-78, jan. / mar 1994. Disponível em: [Http://emaberto.inpe.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/912/818](http://emaberto.inpe.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/912/818)

ARIES, Philipe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BARCELLOS, *Ciência e educação*, v.11, n.2, p.216. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v11n2/04.pdf>

BRASIL (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília. Senado Federal Centro Gráfico.

BRASIL (1996) *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB)

BRASIL (1990). *Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990*- dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Brasília, Palácio do Planalto.

Brasília (2013)- *Projeto político- pedagógico das medidas socioeducativas no Distrito Federal. – Internação*

CALLIGARIS, Contardo. *A adolescência*. São Paulo: Publifolha, 2000. CARVALHO, M.C.R.D.;

RAFFIN, F.N.; ACCIOLY-JÚNIOR, H. *Evoc e sua aplicabilidade nas Representações Sociais no âmbito da saúde*. In: SILVA, A.O.;

CAZALS – FERRÉ, Marie-Pierre; ROSSI, Patrícia. *Psicologia: Elementos de Psicologia Social*. Portugal: Porto, 2007. 128p.

CRAIDY, Maria Carmem; LAZZAROTTO, Gislei Domingas; OLIVEIRA, Magda Martins. (Organizadoras) *Processos educativos com adolescentes em conflito com a lei*. Porto Alegre: Mediação, 2012.

DELORS, Jacques. *Educação: um tesouro a descobrir*. Traduzido por: José Carlos Eufrázio. São Paulo. Cortez, 1998.

DOTTA, Thomas Leanete. *Representações Sociais do ser professor*. Ed. Alínea. 2006.

FARR, Robert M. *Representações Sociais: a teoria e sua história*. In: GUARESCHI, Pedrinho e JOVCHELOVITCH, SANDRA (orgs.). *Textos em representações sociais*. 7 ed. Petrópolis: Vozes 2002.

GILLY, M. *As Representações sociais no campo educativo*. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 19, p. 231-252, 2002.

GONSALVES, Elisa Pereira. GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 1995.

JESUS, Maurício Neves. *Adolescente em conflito com a lei: prevenção e proteção integral*. Servanda Editora, 2006.

JODELET, D. *Representações Sociais: um domínio em expansão*. Em: D. JODELET (Org.). *As representações sociais*. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2001. p. 17 – 44.

JOST, Maria Clara. *Por trás da máscara de ferro: as motivações do adolescente em conflito com a lei*. Edusc, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo. Cortez, 1994.

MARCÍLIO, Maria Luiza. A roda dos expostos e a criança abandonada na história do Brasil, 1726-1950. In: FREITAS, Marcos César (Org.). *História social da infância no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2001.

MOSCOVICI, Sérgio. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. 9ed. Vozes, 2012.

NAGLE, J. *Educação e sociedade na primeira república*. São Paulo: EPU/MEC, 1974.

PINHEIRO, Ângela de Alencar Araripe. A criança e o adolescente como sujeito de direitos: emergência e consolidação de uma representação social no Brasil. In: CASTRO, Lúcia Rabello (Org.). *Crianças e jovens na construção da cultura*. Rio de Janeiro: Nau, 2001.

RIOS, Terezinha Azerêdo. *Ética e competência*. 19. Ed. São Paulo. Cortez, 2010.

RIZZINI, Irene. PILOTTI, Francisco. *A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil*. 2 ed. Cortez, 2009.

SÁ, Celso Pereira de. *A construção do objeto de pesquisa em representações sociais*. Rio de Janeiro: UERJ, 1998. 110.

SPOSATO, Karyna Batista. *O direito penal juvenil*. São Paulo: Revista dos Tribunais LTDA, 2006.

SZYMANSKI, Heloísa. *Família e educação: atenção psicoeducativa à família*. *Revista Estudos de Psicologia*, PUC- Campinas, 2004.

VOLPI, Mário. *O adolescente e o ato infracional*. 9 ed.- São Paulo. Cortez, 2011.

VOLPI, Mário. *Sem liberdade, sem direitos: a experiência de privação de liberdade na percepção dos adolescentes em conflito com a lei*. Cortez, 2001.

VYGOTSKY, L.S (1996). . Rio de Janeiro: Martins Fontes

WINNICOTT, D. W. *Privação e delinquência*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

ZAPPE, Jana; DIAS, Ana Cristina; DELL'AGLIO, Débora. *Processos de identificação em adolescentes em conflito com a Lei*.

Http:/ <http://www.crianca.df.gov.br/>

## **APÊNDICES**

### APÊNDICE 1- Instrumento de Pesquisa.

Estamos interessados em saber sua opinião a respeito do tema ESCOLA. Assim, pedimos a sua colaboração nesta pesquisa, respondendo ao instrumento. Ressaltamos que não existem respostas corretas, apenas queremos conhecer o que você pensa sobre o tema pesquisado. Todos os dados são sigilosos e não precisa se identificar. Solicitamos a sua participação respondendo as seguintes questões abaixo:

1) Rapidamente escreva 6 (seis) palavras ou frases que na sua opinião completam a seguinte frase: **(ATENÇÃO: é extremamente importante que todas as linhas sejam preenchidas)**

**Para você a ESCOLA é:**

1)
2)
3)
4)
5)
6)

2) Agora, entre as 6 (seis) palavras ou frases acima citadas, indique a seguir as que você considera as mais importantes, na sua opinião:

1ª mais importante: \_\_\_\_\_

2ª mais importante: \_\_\_\_\_

3ª mais importante: \_\_\_\_\_

3) Dê o significado da palavra e/ou frase que você apontou como sendo a mais importante e classificada em primeiro lugar:

#### **Dados Pessoais:**

Gênero: ( ) Feminino ( ) Masculino Idade: \_\_\_\_\_

Religião: \_\_\_\_\_ Estado civil: \_\_\_\_\_

Filhos: ( ) Sim ( ) Não Quantos: \_\_\_\_\_

Série que estudava na "rua": \_\_\_\_\_

Ato infracional: \_\_\_\_\_

**APÊNDICE 2- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.**

Eu, \_\_\_\_\_ autorizo a pesquisadora **Andressa Rafaella Batista Silva**, graduanda em Pedagogia pela Universidade de Brasília-UnB, cuja pesquisa é “As representações sociais dos adolescentes infratores da unidade de internação do Recanto das Emas sobre a escola”, sob a orientação da professora Dra. Teresa Cristina Siqueira Cerqueira, a utilizar as informações contidas no questionário que preenchi, obedecendo aos critérios de ética da pesquisa, onde está assegurado o total anonimato.

Declaro-me ciente e concordo com o acima exposto.

### APÊNDICE 3- Rangmot

fichier initial : F:\Pastal.Tm2  
 NOUS ALLONS RECHERCHER LES RANGS  
 Nous avons en entree le fichier : F:\Pastal.Tm2  
 ON CREE LE FICHIER : F:\Pastal.dis et F:\Pastal.tm3

ENSEMBLE DES MOTS		RANGS					
		:FREQ.:	1 *	2 *	3 *	4 *	5 *
ajuda		: 2 :	0*	1*	1*		
amigos		: 14 :	1*	0*	4*	2*	3*
	rangs 6 ... 15	4*					
	moyenne : 4.29						
aprendizado		: 41 :	17*	9*	9*	5*	0*
	rangs 6 ... 15	1*					
	moyenne : 2.15						
bagunça		: 1 :	0*	0*	0*	0*	1*
beneficio		: 1 :	0*	1*			
bom-comportamento		: 1 :	0*	0*	1*		
caminho-certo		: 1 :	0*	0*	0*	0*	1*
cansativo		: 11 :	0*	1*	1*	5*	3*
	rangs 6 ... 15	1*					
	moyenne : 4.18						
começo-vida		: 1 :	0*	0*	0*	0*	1*
comportamento		: 1 :	0*	0*	0*	0*	1*
compromisso		: 1 :	0*	0*	0*	1*	
concurso		: 1 :	0*	0*	0*	0*	1*
conhecimento		: 5 :	1*	2*	2*		
	moyenne : 2.20						
conquistas		: 1 :	0*	0*	0*	0*	1*
convivência		: 13 :	0*	3*	4*	1*	2*
	rangs 6 ... 15	3*					
	moyenne : 3.85						
cultura		: 1 :	0*	0*	0*	0*	1*
curtição		: 1 :	0*	0*	0*	1*	
de-bona		: 26 :	0*	2*	4*	9*	7*
	rangs 6 ... 15	4*					
	moyenne : 4.27						

dedicação	:	1	:	0*	0*	0*	1*	
dignidade	:	1	:	0*	1*			
direito-universal	:	1	:	0*	0*	0*	1*	
direção	:	1	:	0*	0*	0*	0*	1*
disciplina	:	4	:	1*	2*	0*	1*	
disposição	:	1	:	0*	0*	1*		
drogas	:	1	:	0*	0*	0*	1*	
educação	:	14	:	3*	3*	3*	4*	0*
rangs 6 ... 15				1*				
moyenne : 2.86								
emprego-melhor	:	17	:	6*	5*	2*	1*	2*
rangs 6 ... 15				1*				
moyenne : 2.47								
ensino	:	1	:	0*	0*	0*	0*	0*
rangs 6 ... 15				1*				
esporte	:	1	:	0*	0*	1*		
estrutura-vida	:	1	:	0*	1*			
estudo	:	17	:	0*	2*	1*	5*	4*
rangs 6 ... 15				5*				
moyenne : 4.53								
experiências	:	1	:	0*	0*	1*		
faculdade	:	8	:	4*	1*	2*	1*	
moyenne : 2.00								
família	:	5	:	2*	0*	1*	0*	2*
moyenne : 3.00								
fase-vida	:	1	:	0*	0*	1*		
força-vontade	:	1	:	0*	0*	0*	0*	1*
futuro-	:	2	:	0*	0*	0*	0*	2*
futuro-melhor	:	29	:	12*	10*	6*	1*	
moyenne : 1.86								
igualdade	:	1	:	1*				
importante	:	3	:	0*	0*	0*	2*	1*
inteligência	:	6	:	2*	0*	3*	1*	
moyenne : 2.50								
lazer	:	1	:	0*	0*	1*		
matemática	:	1	:	0*	0*	0*	0*	1*
melhor	:	2	:	0*	0*	0*	0*	2*





```

RANGS 16 ... 25      0*  0*  0*  0*  0*  0*  0*  0*
0*    0*
RANGS 26 ... 30      0*  0*  0*  0*  0*

```

```

Nombre total de mots differents : 67
Nombre total de mots cites      : 289

```

```

moyenne generale : 3.26

```

#### DISTRIBUTION DES FREQUENCES

freq.	*	nb. mots	*	Cumul evocations et cumul inverse
1	*	42		42 14.5 % 289 100.0 %
2	*	4		50 17.3 % 247 85.5 %
3	*	4		62 21.5 % 239 82.7 %
4	*	2		70 24.2 % 227 78.5 %
5	*	2		80 27.7 % 219 75.8 %
6	*	2		92 31.8 % 209 72.3 %
7	*	1		99 34.3 % 197 68.2 %
8	*	1		107 37.0 % 190 65.7 %
11	*	1		118 40.8 % 182 63.0 %
13	*	1		131 45.3 % 171 59.2 %
14	*	2		159 55.0 % 158 54.7 %
17	*	2		193 66.8 % 130 45.0 %
26	*	1		219 75.8 % 96 33.2 %
29	*	1		248 85.8 % 70 24.2 %
41	*	1		289 100.0 % 41 14.2 %

